



**ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО:
ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

**УПРАВЛЕНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ
В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ:
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕГИОНА**

**Материалы VII Всероссийской
научно-практической конференции
с международным участием**

Красноярск, 12 ноября 2015 г.

Электронное издание

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО:
история и перспективы развития

**УПРАВЛЕНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ
В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ:
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕГИОНА**

**Материалы VII Всероссийской
научно-практической конференции
с международным участием**

Красноярск, 12 ноября 2015 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2015

ББК 74.58
У 677

Редакционная коллегия:

Е.А. Галкина (отв. ред.)

Ю.Ю. Бочарова

И.А. Бидус

У 677 **Управление образовательным процессом в современном вузе: высшее образование для развития региона:** материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 12 ноября 2015 г. [Электронный ресурс] – Электрон. дан. / ред. кол., отв. ред. Е.А. Галкина; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-932-4

ББК 74.58

ISBN 978-5-85981-932-4
(IV Международный
научно-образовательный форум
«Человек, семья и общество:
история и перспективы развития»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2015

Е.Д. Адаева

ТРЕНИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ АКТИВИЗАЦИЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Активные формы обучения, иностранный язык, магистратура, обучение иностранному языку, тренинговая технология.

В статье рассматривается технология коммуникативного тренинга в обучении иностранному языку в магистратуре технических направлений. Показано, что тренинговая технология является эффективным средством управления активизацией познавательной деятельности магистрантов.

E.D. Adaeva

COMMUNICATIVE TRAINING TECHNOLOGY AS A MANAGEMENT TOOL TO ACTIVATE STUDENTS' LEARNING ACTIVITIES IN LEARNING LANGUAGES

Active forms of learning, foreign language, MA courses, foreign language teaching, training technology.

The article discusses the communicative training technology in teaching foreign languages for master students of technical specialities. It has been shown that the communicative training technology is an effective management tool to make students' learning activities more intensive.

Одним из основных требований к квалификации выпускника современного университета является свободное владение иностранным языком, позволяющее осуществлять эффективное общение в сфере его профессиональных, деловых или научных интересов. Программа обучения иностранному языку в магистратуре технических направлений, реализуемая в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого, нацелена на реализацию системы разноуровневой профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку высококвалифицированных специалистов. Основной целью реализации программы является развитие ключевых компетенций, совершенствование знаний и умений в области

иностранный язык по завершении университетского курса обучения [3].

Задачи дисциплин «Иностранный язык» и «Деловой иностранный язык» для студентов технических специальностей, обучающихся по магистерским программам, включают достижение магистрантами уровня практического владения иностранным языком, позволяющего использовать его в будущей профессиональной деятельности и научной работе, а также активно применять в повседневном общении в условиях мультикультурного окружения. Потребность формирования у студентов магистратуры системы общекультурных компетенций, необходимых для осуществления эффективной коммуникации в условиях межкультурного общения и межличностного взаимодействия, требует применения определенных образовательных технологий для достижения задач и целей, преследуемых в рамках курса «Иностранный язык» и «Деловой иностранный язык» [4]. Достижение этого в условиях довольно ограниченного количества аудиторных часов, выделяемых на изучение иностранного языка в магистратуре технических направлений, возможно только при использовании активных и интерактивных форм и технологий обучения, одной из которых является технология коммуникативного тренинга [2].

Поскольку «тренинг» представляет собой явление относительно новое в методике преподавания иностранных языков, это понятие на сегодняшний день не закрепило за собой общепринятого и четкого определения. Это закономерно приводит к множеству интерпретаций и обозначению этим термином самых разных форм. Н.М. Беленкова определяет тренинг как разновидность интерактивного обучения, которое реализует личностно-деятельностный подход, воспроизводит ситуации социального взаимодействия, предполагает активное воздействие на учащегося [1]. В нашей работе под коммуникативным тренингом мы понимаем обучение, тренировку на практических занятиях, создание учебных условий, приближенных к реальным

условиям деятельности, что способствует совершенствованию компетенций, умений и навыков, а также развитию личности в целом.

Особенности коммуникативного тренинга как средства управления учебным процессом заключаются в следующем.

- Воспроизведение реальных ситуаций социального взаимодействия.

- Развитие умений иноязычного общения.

- Стимулирование учебно-познавательных, интеллектуальных, коммуникативных, профессиональных потребностей обучаемых.

- Владение техниками общения и средствами их реализации (вербальными и невербальными).

Содержательную базу и структуру коммуникативного тренинга в управлении обучением иностранным языкам составляют различного рода упражнения коммуникативной направленности, образующие единую систему [1]. На стадии аудиторно проводимого урока создается и используется система упражнений на развитие определенных навыков и умений иноязычной коммуникации, которые реализуются в обстановке, максимально приближенной к действительности.

Проектирование заданий для проведения тренинга происходит на основе проблемного и проектного обучения. В систему тренинговых упражнений включаются интерактивные технологии сотрудничества, используются элементы игровых методик и метода анализа ситуаций (case study). В частности, при изучении темы «Research, discoveries and innovations in Russia» («Исследования, открытия и инновации в России») магистрантам предлагается выполнить ряд упражнений, нацеленных на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и отработку навыков общения в деловой среде. Например:

You are going to be handed a grant project. Your task is to inform the committee about your future work plans, deadlines and details (Вам собираются выдать грант на проведение

исследования. Вам необходимо обрисовать комиссии планы Вашей дальнейшей работы, масштабы, сроки).

Тренинговые задания рекомендуется выполнять в течение 10–20 минут, посвящая остальное время выполнению других заданий по традиционным технологиям. Задания создаются и выполняются с нарастанием речевых и коммуникативных трудностей, при этом в них отражаются реально существующие речевые акты. Выполнение каждого задания требует от обучаемых поиска адекватного языкового решения в ситуации, имитирующей условия реального межличностного, межкультурного, делового взаимодействия. Смоделированная ситуация реального общения предоставляет необходимый контекст, в рамках которого магистранты выполняют конкретное коммуникативное задание и достигают поставленной цели. Тренинговая технология позволяет студентам применять знания, навыки и умения в области изучаемого языка в контексте непосредственной реальной коммуникации с другими участниками тренинга. Такие задания, образующие комплексную систему, обеспечивают целостность коммуникативного тренинга как отдельной лингводидактической и управленческой технологии [2].

Тренинг основывается на полилоге и предполагает равноправные межличностные отношения; постоянную обратную связь; самодиагностику (осознание и формулирование собственных проблем); вовлеченность каждого члена группы при сохранении личного пространства.

Перспективность технологии коммуникативного тренинга в управлении активизацией обучения иностранному языку не вызывает сомнений. Данная технология имеет большой потенциал для развития и применения в процессе организации и управления обучением иностранным языком в современной высшей школе.

Следует отметить, что применение тренинговой технологии требует от преподавателя иностранного языка специальных навыков управления процессом обучения. Он должен обладать лидерскими качествами и профес-

сиональным мастерством, чтобы организовать эффективный групповой тренинг, направленный на активизацию обучения.

Библиографический список

1. Беленкова Н.М. Реализация коммуникативного тренинга как лингводидактической технологии обучения иностранному языку в поликультурной образовательной среде современного университета. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 310 с.
2. Степанова М.М., Беленкова Н.М. Технологии коммуникативного тренинга в обучении иностранному языку магистрантов нелингвистических направлений // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2014. № 2. С. 193–195.
3. Степанова М.М. Формирование компетенции делового общения на иностранном языке в магистратуре технического вуза // Научно-технические ведомости СПбГПУ. 2013. № 172. С. 109–114.
4. Степанова М.М. Целевой компонент управления обучением деловому иностранному языку в магистратуре многопрофильного вуза // Молодой ученый. 2013. № 11. С. 658–660.

З.В. Аневалова

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

Оценка качества, качество педагогического образования, управление качеством педагогического образования, аккредитация вузов.

Статья посвящена описанию основ оценки качества высшего педагогического образования в Соединенных Штатах Америки, а также вкратце – основным задачам аккредитации в данной сфере.

Z.V. Apevalova

SPECIFIC ASPECTS OF THE QUALITY ASSESSMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE USA

Quality assessment, quality of pedagogical education, quality management of pedagogical education, HEIs' accreditation.

Article is devoted to the description of quality assessment bases in the higher pedagogical education in USA, and also in brief – to the main objectives of accreditation in this sphere.

Вопрос о качестве педагогического образования является актуальным в связи с тем, что данное направление обучения в рамках высшего образования считается одним из самых «проблемных» с позиций научной обоснованности, инновационности и проч.¹ Известно, что Соединенные Штаты Америки – это одна из немногих стран, где педагогическое образование выделяется в особое направление подготовки специалиста. В данной стране есть примеры как лучших образовательных программ в области подготовки учителей, так и худших – это программы, выпускающие около 60 процентов учителей страны, которые идут работать в школы с самым высоким процентом обучающихся, живущих в бедности. К таким неутешительным выводам пришел Вильгельм Шмидт, соруководитель Центра Образовательной политики в Университете штата Мичиган.

Улучшение качества педагогического образования появилось в качестве ключевой стратегии повышения «глобальной конкурентоспособности Америки». Однако программы подготовки учителей часто критикуются за то, что они были слишком доступны в плане уровня требований к поступающим, и также слишком легки по содержанию, поэтому завершить обучение по ним не представляет большого труда [5].

Шмидт использовал данные «Подготовки учителей» 2012 года и исследований «Программы развития математики», где представлены результаты опросов и проверки знаний 900 учителей. Шмидт сравнил программы обучения учителей математики в 17 странах по направлению «Педагогическое знание» и провел собственный анализ 2 000 случайно отобранных американских учителей, чтобы выяснить, какие курсы те выбрали в свое время для изучения. Он пришел к заключению, что можно выделить девять важных курсов для будущих учителей математи-

¹ Исследование проведено при поддержке Министерства образования и науки РФ, проект № 27.1835.2014 / К РГПУ им. А.И. Герцена

ки, но только одна треть американских учителей средней школы, которые участвовали в исследовании, зарегистрировались для изучения хотя бы восьми из них. «Наши худшие программы в области педагогического образования выпускают более чем половину учителей средней школы», – сообщил упомянутый исследователь на ежегодном саммите NBC по вопросу о государственном образовании в Соединенных Штатах [5].

Результаты Шмидта подтверждаются и другой критикой программ подготовки учителей. Национальный совет США по «Качеству Учителя» (Quality of Teacher) – некоммерческая группа защиты интересов, которая выступает за решительное усовершенствование педагогического образования, выпустил рейтинги программ подготовки учителя этой весной и разработал целый ряд рекомендаций по повышению качества педагогического образования [5].

Одним из механизмов совершенствования качества педагогического образования в США считают аккредитацию. Аккредитация в самом общем смысле является системой контроля качества образования, которая позволяет учесть интересы всех заинтересованных в развитии образования сторон и сочетает общественную, государственную и внутреннюю формы контроля. Основные цели аккредитации состоят в том, чтобы: «обеспечить прогресс в высшем образовании за счет разработки критериев и принципов оценки эффективности образования; стимулировать развитие образовательных учреждений и совершенствование образовательных программ путем непрерывного самообследования и планирования; гарантировать обществу, что учебное заведение или конкретная образовательная программа имеют правильно сформулированные цели и условия их достижения» [4].

Так, в США аккредитация должна подтвердить, что вуз обладает всем необходимым (всеми видами ресурсов, всеми процессами) для достижения поставленных в области образования целей. Помимо самого университета, под-

вергаться аккредитации могут и отдельные образовательные программы. Основными функциями специализированной аккредитации являются: оказание помощи абитуриентам в выборе учебного заведения, содействие правительственным органам в принятии решений по поддержке образовательных учреждений, оказание помощи частным предприятиям и организациям по размещению инвестиций в образовательную сферу [4].

Представляется важным отметить, для того чтобы оценка качества осуществлялась эффективно в современных условиях интернационализации высшего образования [3], необходимо обратить внимание на региональные и международные сети с участием педагогических вузов [2]. «Эти сети могут служить платформами обмена информацией и хорошими практиками, могут способствовать распространению знаний, пониманию международных событий и проблем, а также улучшить качество выполняемых работ и профессионализм экспертов в области высшего образования... сети также позволяют устанавливать интернациональные связи, чтобы усиливать сотрудничество страны, которая отправляет студентов учиться, и страны, которая принимает. Подобные сети могут облегчить процесс подтверждения качества образовательной программы, осуществляемой “через границы” с соблюдением гарантий качества и выполнением требований системы аккредитации стран, где студенты проходят подготовку» [7].

С 2000-х гг. значительно возросло количество студентов и преподавателей, которые включаются в программы международной академической мобильности. В документах UNESCO, посвященных высшему образованию, отмечается, что одним из показателей повышения его качества является растущее количество международных образовательных программ. Вместе с тем важно, чтобы данные международные тенденции поддерживались новыми способами «доставки» образовательных услуг, таких как: кам-

пусы за границей, электронные способы «доставки услуг» высшего образования и появление коммерческих «поставщиков» – субъектов образовательного сервиса. Эти новые формы интернационального высшего образования предлагают новые и растущие возможности для совершенствования навыков и компетенций отдельных студентов. Но что особенно важно, глобализация способствует повышению качества национальных систем высшего образования в том случае, если они стремятся к тому, чтобы приносить максимальную пользу для развития человеческого капитала, а также социального, экономического и культурного роста своей страны. Немаловажны и условия обучения в педагогическом вузе, однако на эту тему исследований очень мало [1].

В то же время в UNESCO отмечают, что в некоторых странах национальные структуры обеспечения качества и аккредитации принимают во внимание уровень развития интернационального высшего образования, но во многих странах они в силу ряда причин не приспособлены к этому. Это же касается и высшего педагогического образования. Кроме того, отсутствие всесторонних структур для координирования различных инициатив на международном уровне одновременно с разнородностью национальных систем обеспечения гарантий качества и аккредитации создает условия для создания «провалов» в обеспечении качества интернационального высшего образования, где подобные услуги оказываются вне ведения каких бы то ни было структур гарантий качества и аккредитации.

При всей сложности комплексных механизмов оценки качества высшего педагогического образования современные вузы, в особенности, реализующие интернациональные программы, должны быть заинтересованы в том, чтобы предоставлять точную и легкодоступную информацию о стандартах оценки, процедурах и эффектах применения механизмов обеспечения качества [6]. Важно понимать, что именно подвергнется оценке и кто будет за-

интересован в том, чтобы качество предоставляемых вузом услуг постоянно совершенствовалось: сами студенты, преподаватели, администрация вуза или работодатели и другие стейкхолдеры процесса оценки качества образования.

Библиографический список

1. Андреева Н.Д., Соломин В.П., Тимченко В.В., Роговая О.Г., Апевалова З.В. Система экологического менеджмента в педагогическом вузе: учебно-методическое пособие / под ред. В.П. Соломина, О.Г. Роговой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
2. Апевалова З.В. Организация деятельности сетевого объединения университетов как функция антикризисного менеджмента в сфере высшего образования // *Global crisis of contemporaneity in the sphere of mindset, social values and political interests correlation: materials digest of the XXXV International Research and Practice Conference (London, November 05 – November 12, 2012)* / Chief editor V.V. Pavlov. London, 2013. С. 70–71.
3. Кутыева Э.Р. Евразийство как явление культуры XX века. Историография и методология исследования: автореф. дис. ... канд. культурологии / Санкт-Петербургский государственный университет. СПб., 2005.
4. Маслова Л.Д., Гаффорова Е.Б. О системах оценки качества высшего образования // 2012. Август. [Электронный ресурс]. URL: <http://research-journal.org/featured/pedagogy/o-sistemah-ocenki-kachestva-vysshego-ob/>
5. Asif A. Research suggests poor quality of teacher training programs in U.S. compared to other countries October 30, 2013 [Электронный ресурс]. URL: http://hechingered.org/content/research-suggests-poor-quality-of-teacher-training-programs-in-u-s-compared-to-other-countries_6420/
6. Чурилина И.Н. Проблемы и перспективы развития системы образования РФ в условиях инновационного развития мировой экономики // *Экономика образования*. 2013. № 1. С. 4–15.
7. *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2005. P. 19–20 (23).

Е.Ы. Бидайбеков, Н.И. Пак

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ
И МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЕ
ПО ПРОГРАММЕ «ИНФОРМАТИКА В ОБРАЗОВАНИИ/
ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»**

Культура международного общения студентов, академическая мобильность, двудипломная магистратура.

В настоящей работе представлен опыт реализации одной из моделей академической мобильности студентов педагогических вузов и проектов международного сотрудничества России и Казахстана. Рассматриваются организационно-педагогические условия создания взаимодействия между вузами на примере двудипломной магистерской программы КГПУ им. В.П. Астафьева и КазНПУ им. Абая.

E.Y. Bidaibekov, N.I. Pak

**ACADEMIC MOBILITY AND INTERNATIONAL
ACTIVITIES IN EDUCATIONAL MASTER PROGRAM
«INFORMATICS IN EDUCATION» /
«EDUCATION INFORMATIZATION»**

Culture international students, academic mobility, double diploma master program.

This work presents the experience of implementing one of the models of academic mobility of students of pedagogical higher education institutions and projects of international cooperation of Russia and Kazakhstan. Organizational-pedagogical conditions of creation of interaction between universities, for example, two-degree master's program KSPU named after V.P. Astafyev and KazNPU name Abay.

Научно-технический прогресс в области телекоммуникаций, интернет-сервисов обуславливает возможности глобализации учебного процесса в условиях интернационализации образования [1; 2; 3]. В этой связи становится актуальным формирование культуры международного общения студентов, особенно для педагогических вузов. В настоящее время общество предъявляет новые требова-

ния к студентам педагогических специальностей. Будущий учитель должен уметь осуществлять профессиональную деятельность в информационно-образовательных средах, предполагающих взаимодействие учеников разных стран в их учебно-воспитательном процессе. Кроме всего прочего, для будущего учителя, работника образования следует определить необходимость овладения несколькими иностранными языками на уровне, достаточном для свободного общения, обучения, участия в совместных проектах.

Одним из условий формирования культуры международного общения у студентов является их академическая мобильность. Проблема формирования культуры международного общения студентов в процессе их учебной и научной деятельности становится сегодня актуальной в связи с расширением международных контактов, процессами глобализации и культурной интеграции. При этом, благодаря развитию и общедоступности информационно-коммуникационных технологий и Интернету, совместное обучение студентов разных стран становится доступным.

В настоящей работе представлен опыт реализации одной из моделей академической мобильности студентов педагогических вузов и проектов международного сотрудничества России и Казахстана.

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Россия) и Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алма-аты, Казахстан) проработали совместный проект академической мобильности студентов и преподавателей, включающий:

- совместную научную деятельность в области информатизации образования;
- совместную учебную деятельность по программам двухдипломной магистратуры по математике и информатике.

Совместная научная деятельность. В рамках научной деятельности по направлению «Информатизация образования» создана международная группа сотрудников вузов Красноярска (КГПУ им. В.П. Астафьева, СФУ, СибГАУ), казахского национального педагогического университета

им. Абая (Алма-аты). Этой группой прорабатываются заявки на участие в грантовых конкурсах России и Казахстана. Ежеженедельно проводится научный семинар-вебинар с участием ученых и педагогов из более 10 городов России, с участием коллег из Казахстана.

Для активной и продуктивной совместной деятельности между вузами были определены *организационно-педагогические условия*, учитывающие специфику формирования у студентов и педагогов культуры международного научного общения средствами интернет-технологий:

- 1) использование интернет-среды для обеспечения международной деятельности студентов;
- 2) совместное создание информационных учебных и научно-образовательных ресурсов;
- 3) формирование компонентов культуры международного общения в процессе вебинаров;
- 4) привлечение к сотрудничеству студентов других вузов, имеющих общие профессиональные интересы, как субъектов международного общения средствами интернет-технологий.

Реализация первого условия – *использование интернет-среды для обеспечения международной деятельности студентов* – включает доступ к сети Интернет, социальным сетям, интернет-ресурсам, интернет-порталам и др., а также взаимодействие российских преподавателей, студентов и партнеров зарубежных вузов.

Второе условие – *совместное создание информационных учебных и научно-образовательных ресурсов* – реализуется через совместные учебные проекты преподавателей по написанию учебных пособий и материалов, совместное руководство аспирантами и магистрантами, создание полезных учебных цифровых ресурсов.

Третье условие – *формирование компонентов культуры международного общения в процессе вебинаров* – позволяет интегрировать специальные знания, умения, навыки при работе в режиме онлайн при удаленной групповой коммуникации; является важным и необходимым, поскольку ориентировано

на постоянное общение, обмен идеями и опытом научной и учебной деятельности российских студентов и студентов-партнеров зарубежных вузов в условиях видеоконференцсвязи, что обуславливает опыт дистанционного общения.

Четвертое условие – *привлечение к сотрудничеству студентов других вузов, имеющих общие профессиональные интересы, как субъектов международного общения средствами интернет-технологий* – направлено на совместное сотрудничество российских и зарубежных студентов с помощью преподавателя через применение таких средств интернет-технологий, как чаты, форумы, скайп, блоги, электронная почта, видеоконференции, интернет-порталы и сервисы.

Обеспечение вышеназванных организационно-педагогических условий более эффективно при наличии определенной институциональной структуры, управляющей и координирующей деятельность вузов разных стран с учетом нормативных, правовых и содержательных аспектов. К тому же необходимость оптимизации затрат и усилий на разработку электронных средств и методов электронного обучения за счет устранения дублирования подобных работ в вузах и возможностей облачных технологий обуславливает поиск новых моделей системно-распределенных форм международного взаимодействия в сфере научно-учебной межвузовской кооперации и корпорации. Одной из целесообразных моделей решения обозначенной проблемы, а также проблемы ускорения процессов развития электронного обучения, формирования открытого образования является создание международных сетевых научно-методических сообществ (лабораторий, центров, институтов и т.п.) для проведения совместных исследований и проектных работ по определенным общезначимым для участников направлениям деятельности. Практически во всех вузах имеются проблемы, наработки и коллективы специалистов по использованию ИКТ в учебном процессе. В этой связи представляется актуальным создание международной (сетевой) лаборатории «Средства и технологии открытого образования». Цель создания лаборатории – интеграция кадровых ресур-

сов, материально-технической базы вузов разных стран для проведения совместных научных исследований и внедрение их результатов в учебный процесс в области индустрии электронных средств и методов открытого образования с помощью облачных технологий.

Учебная деятельность по программам двуязычной магистратуры по математике и информатике. В рамках учебной деятельности в КГПУ им.В.П.Астафьева и КазНПУ им. Абая осуществляется подготовка магистрантов по программам двуязычного магистерского образования: «Информатика в образовании / Информатизация образования»; Информационные технологии в математическом образовании / Образовательная математика» в очной и дистанционной форме. Нормативным документом, регламентирующим эту деятельность, является Соглашение о сотрудничестве в области совместной подготовки магистров по программам двуязычной магистратуры.

Для реализации этих программ вузами были согласованы учебные планы существующих магистерских программ, определены графики учебного процесса и условия взаимодействия руководителей магистерских диссертаций. При этом систематически на научно-методических семинарах заслушивались отчеты магистрантов о ходе преддипломной практики, а также согласование позиций и идей научных руководителей.

В 2013/14 учебном году по программе двуязычной магистратуры «Информатика в образовании / Информатизация образования» обучались 4 магистранта КазНПУ им. Абая, в 2014/15 году – 3 магистранта по информатическому и 3 по математическому направлениям. По результатам сдачи ими государственных экзаменов, защиты магистерских диссертаций в объединенной государственной аттестационной комиссии (из представителей КазНПУ и КГПУ) и индивидуального опроса были сделаны выводы.

1. Опыт двуязычной подготовки магистрантов-казахов показал высокую их внутреннюю мотивацию к получению образования в российской высшей школе.

2. Магистранты-россияне повысили свой интерес к учебе, чтобы не выглядеть перед сокурсниками из другой страны с худшей стороны.

3. Руководители магистерских диссертаций более тщательно и ответственно работали с магистрантами и с руководителями.

Как итог вышеназванных факторов получены следующие результаты.

1. Государственный экзамен сдавался на английском, русском и казахском языках, все магистранты получили высокие оценки.

2. Защиты магистерских диссертаций проводились на английском, русском и казахском языках, все магистранты получили высокие оценки.

3. Магистрантов рекомендовали к поступлению в докторантуру PhD КазНПУ им. Абая и аспирантуру КГПУ им. В.П. Астафьева.

4. Магистранты при ответах на экзаменах и выступлениях магистрантов на защитах магистерских диссертаций выделялись на фоне других своей уверенностью, достоинством.

Выводы. Проведенный анализ современных российских и зарубежных источников по проблеме академической мобильности студентов и преподавателей позволил сделать и обозначить следующие выводы.

1. Академическая мобильность и культура международного общения студентов педагогических вузов определяется нами как совокупность ценностей, принципов и правил поведения в общении студентов и преподавателей по отношению к зарубежным участникам в процессе их международной научной и учебной деятельности в условиях интернет-технологий.

2. Организационно-педагогические условия: использование интернет-среды для обеспечения международной деятельности студентов; совместное создание информационных учебных и научно-образовательных ресурсов; формирование компонентов культуры международного общения в процессе вебинаров; привлечение к сотрудниче-

ству студентов других вузов, имеющих общепрофессиональные интересы, как субъектов международного общения средствами интернет-технологий – обеспечивают результативную учебно-научную совместную деятельность вузов-партнеров.

3. Институциональной структурой управления и содержательной международной деятельности вузов разных стран может стать совместная научная лаборатория по близким проблемам науки и образования.

4. Реальной средой академической мобильности студентов и преподавателей и формирования культуры международного научного общения является образовательная программа двудипломной магистратуры, реализуемая вузами на условиях принятых соглашений.

Библиографический список

1. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. / Утверждено Правительством РФ 22.11.2012.
2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 гг. Указ президента РК от 7.12.2010. № 1118.
3. Тихомиров В.П. Мир на пути к smart-education. Новые возможности для развития // Открытое образование: спец. Вып. 2011. № 3. С. 5–13.

О.М. Вербианова

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ОБУЧЕНИЕМ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

Обучение магистров, качество образования, удовлетворенность студентов: процессом обучения, содержанием обучения, взаимодействием с преподавателями, причины неудовлетворенности магистров учебной деятельностью.

В статье представлены сведения по оценке качества образования на основе изучения показателей удовлетворенности обучением студентов-магистрантов. Результаты показали, что неудовлетворенность обучением связана с рядом объективных причин: непониманием студентами сущности обучения в ма-

гистратуре, высокой интенсивностью трудовой и учебной деятельности, недостатками нормативного регулирования приоритетов выпускников магистратуры. Сведения дают основания для рекомендаций по совершенствованию образовательной деятельности студентов.

O.M. Verbianova

IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION BASED ON THE STUDY OF SATISFACTION LEARNING OF MASTER'S DEGREE

Learning of master's degree, quality of education, satisfaction of students: by the process of educating, maintenance of educating, co-operating with teachers, reasons of dissatisfaction of the master's degree educational activity.

This article provides information to evaluate the quality of education based on the study of indicators of satisfaction with the learning of master's degree. Results indicated that dissatisfaction with the learning associated with a number of objective reasons: lack of understanding of the essence learning of master's degree, high intensity of labor and learning activities, shortcomings normative regulation priorities for graduates Magistracy. Data provide grounds for recommendations on the improvement of the educational activities of students.

Магистратура в системе двухуровневой подготовки в России является наиболее молодым и трудно реализуемым институциональным образованием. Это не просто продолжение обучения выпускника бакалавра, а совершенно иная система подготовки профессионала, способного самостоятельно решать разнообразные задачи выполняемой деятельности. Накопление и осмысление опыта реализация данной ступени образования позволяет проанализировать достигнутое, а также выявить трудности и проблемы, решение которых позволит оптимизировать подготовку магистра. В условиях интенсивного и экстенсивного расширения рынка образовательных услуг актуальным является совершенствование управления качеством подготовки специалистов. В современной литературе подчеркивается, что качество образования — это качество удовлет-

ворения потребностей людей, общества, производства, которые должны соответствовать не только сегодняшним, но и завтрашним требованиям трудовой деятельности [6]. Одним из важнейших показателей качества образования признают удовлетворенность студентов обучением [5; 8].

Под удовлетворенностью студентов понимают субъективную, эмоционально-окрашенную оценку качества тех или иных объектов, условий учебной деятельности, в том числе межличностных отношений [5]. Кроме того, необходимость в организации информации о степени удовлетворенности потребителей указана в Госстандарте РФ – ГОСТ Р ИСО 9001:2001 (п. 8.2.1 Удовлетворенность потребителей) [3].

Многие вузы самостоятельно осуществляют мониторинг качества образования и представляют материалы для обсуждения в печатных изданиях и интернет-ресурсах. Несомненно, что сведения такого рода обозначают направления совершенствования образования магистров для всех учреждений высшего образования. Тем не менее следует подчеркнуть, что реализация образовательных магистерских программ является эндемичной, т.к. это определяется спецификой направления и профиля программы; особенностями контингента преподавателей, их уровнем профессионализма и компетентности; особенностями контингента обучающихся, их мотивацией, профильной ориентацией и др. Отсюда становится понятной необходимость обращения каждого вуза к изучению вопроса удовлетворенности студентов-магистрантов процессом и результатом обучения. Изучение удовлетворенности обучающихся, особенно в сочетании с их мотивацией даст возможность совершенствовать содержательные и дидактические составляющие образования, а также позволит существенно снизить относительно высокий «отсев» магистрантов.

Вышеперечисленное подчеркивает актуальность и значимость исследования, цель которого – обеспечить совершенствование качества образования на основе определения удовлетворенности обучением студентов-

магистрантов по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» в институте психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

По мнению ряда авторов, удовлетворенность учебной деятельностью включает в себя несколько показателей [2; 8]. Так, Л.В. Мищенко выделяют следующие показатели: удовлетворенность учебным процессом; удовлетворенность воспитательным процессом; удовлетворенность избранной профессией; удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками; удовлетворенность взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза; удовлетворенность бытом, бюджетом, досугом, здоровьем [8]. На первом этапе хотелось бы остановиться, прежде всего на изучении удовлетворенности студентов содержанием и организацией учебного процесса, где, как нам кажется, можно обнаружить резервы оптимизации образовательной деятельности вуза. Ведь именно удовлетворенность учебным процессом связана с образовательными потребностями, склонностями, интересами каждого студента, развитием его творческого, интеллектуального потенциала. Кроме того, удовлетворенность учебным процессом рассматривается как естественный стимулятор учебной мотивации [4; 7].

Основой для оценки удовлетворенности магистрантов содержательными и организационными аспектами учебного процесса послужили анкеты, разработанные Л.В. Мищенко [8], а также анкета исследования удовлетворенности студентов обучением в Кубанском ГАУ [1]. Выборку обследуемых составили 58 магистрантов очной и заочной форм обучения по образовательным программам направлений Психолого-педагогическое образование и Педагогическое образование. Исследование проводилось анонимно с магистрантами I и II курсов, в течение 2013–2015 гг.

Анализ результатов анкетирования позволил выявить ряд интересных фактов, а также определить наи-

более значимый круг проблем, решение которых достижимо и требует безотлагательных мер с целью повышения качества образования в вузе на ступени магистерской подготовки.

Прежде всего, следует отметить, что удовлетворенность магистрантов возрастает от I курса к выпускному. Это факт отмечается на всех ступенях образования и, очевидно, свидетельствует о том, что студенты только к завершению обучения начинают осознавать его смысловые акценты. Магистранты, обучающиеся в институте психолого-педагогического образования КГПУ им. В.П. Астафьева, в целом, удовлетворены организацией и условиями учебного процесса, обустройством учебных аудиторий, морально-нравственной атмосферой в подразделении, используемыми формами обучения. Тем не менее студенты не удовлетворены состоянием материально-технического оборудования для использования его в личных учебных целях.

Удовлетворенность взаимодействием магистранта с преподавателями возрастает от I (56 % респондентов) ко II курсу (82 % респондентов). Как правило, студенты выпускного курса, удовлетворенность взаимодействия с преподавателями связывают с научным руководителем, общение с которым на этапе завершения выпускной работы носит более интенсивный и экстенсивный характер, а также нередко принимает эмоционально-личностный характер. Общение с преподавателями на I курсе имеет в большей степени деловой характер, связанный только с содержанием преподаваемой дисциплины. Здесь, возможно, респонденты не отделяют трудности в усвоении содержания предметов от характера взаимодействия с преподавателем. Это подчеркивается тем обстоятельством, что более неудовлетворенными себя чувствует категория лиц, которые до поступления в магистратуру не изучали (или изучали в малом объеме) психолого-педагогические дисциплины. Очевидно, трудности усвоения содержания дисциплины студенты относили к трудностям взаимодействия.

Неудовлетворенность обучением в большей степени проявляется на первом году обучения. Как следствие этого, мы наблюдаем довольно высокий процент отчисленных студентов именно с первого курса (23–35 %), и прежде всего с формулировкой «по собственному желанию», а далее с формулировкой «за академическую задолженность».

Изучение причин неудовлетворенности магистрантов позволило выявить интересный факт. Поступая в магистратуру, студенты ориентированы на «получение знаний», которые, по их мнению, позволят повысить их профессионализм. Здесь, на наш взгляд, кроется главная проблема в понимании студентами сущности магистерского образования. Ориентация на получение новых знаний выдает желание магистров повысить квалификацию по частным профессиональным вопросам. Так, студенты увязывают неудовлетворенность обучения: а) с незначительной долей лекционных занятий вообще (58 % респондентов); б) с незначительной долей лекционных занятий, содержание которых напрямую связано с профилем подготовки (78 % респондентов). Студенты I курса (86 %) по сравнению со студентами II курса (44 %) более не удовлетворены содержанием образования, где, как известно, преобладают курсы общей подготовки. Доля респондентов, которые не удовлетворены объемом лекционных занятий по профилю, возрастает до 92 % в группе магистрантов, предшествующее образование которых не связано с психологией и педагогикой. Такие студенты рассматривают для себя обучение в магистратуре как «курсы переподготовки». Очевидно, что такое понимание связано с низкой степенью информированности студентов о сущности подготовки магистра и ходе реформ в высшем образовании. В вузе необходимо проводить разъяснительную работу, где следует раскрыть назначение второй ступени высшего образования, увязать цели образования с потребностью не столько «получить новые знания», сколько получить более высокий уровень профессиональной подготовки с целью повышения конкурентоспособности на рынке труда.

Неудовлетворенность объемом лекционных форм обучения дополняется неудовлетворенностью студентов большим объемом самостоятельной поисковой работы. Тем не менее данное обстоятельство имеет объективные причины, т.к. магистранты, как правило, трудоустроены и имеют семью. Студенты сетуют на нехватку времени для самостоятельной работы, они не имеют возможности посещать библиотеки в рабочее время и в основном пользуются интернет-ресурсами. Значительная доля магистрантов трудится в образовательных учреждениях, где используются стимулирующие выплаты. В частных беседах обучающиеся жалуются, что низкая оплата труда и естественное стремление к более высокой зарплате сопровождаются серьезным увеличением интенсивности труда, особенно в сфере образования. Очевидно, что интенсивность труда и учебной деятельности может приводить к нервному напряжению и подталкивать магистранта к принятию решения о прекращении обучения, что нередко и происходит. При этом магистранты (96 %) удовлетворены организацией учебного процесса в части расписания сессий и занятий, но при организации собственной учебной деятельности испытывают серьезные затруднения. Наверное, при реализации второй ступени высшего образования (особенно на условиях внебюджетного обучения), было бы уместно использовать «продолженное» обучение (без ограничения сроков обучения), тем более что такие модели широко используются в странах Европы, Америки. Возможно, следовало бы изменить принципы стимулирующих выплат в образовательных организациях и создавать условия для самообразования работников.

Анализ контингента обучающихся в магистратуре показал, что доля выпускников собственного вуза не очень велика (не более 30 %). Этот факт позволяет поразмышлять и выдвинуть следующие версии. Например, в качестве возможной причины следовало бы предположить наличие неудовлетворенности обучением выпуск-

ников на предыдущем уровне образования (бакалавриате). Но опрос выпускников-бакалавров в течение нескольких лет показал, что они хотели бы продолжить обучение именно в своем вузе. Другая причина может иметь объективный характер, т.к. студенту-выпускнику необходимо трудоустроиться, чтобы начать самостоятельную жизнь, как в психологическом, так и материальном плане. Данное объяснение, на наш взгляд, кажется наиболее близким к истине.

Возможно, вузу следует усилить профориентационную работу или изменить ее акценты. В последние годы в вузе проводится существенная работа по формированию ориентации студентов на обучение в магистратуре непосредственно в процессе обучения. Но при этом, видимо, «за кадром» остается личностная значимость второй ступени образования, тем более что государство пока «безмолвствует» относительно нормативов, регулирующих профессиональную деятельность магистров, приоритетов выпускников второй ступени образования. Последнее обстоятельство можно рассматривать в качестве отдельной версии, которая объясняет нежелание выпускников продолжить образование в магистратуре. Очевидно, что непрерывность получения высшего образования в вузе следует связать с воспитанием потребности в саморазвитии на личностном уровне.

Перечисленные размышления представляют только часть сведений относительно резервов повышения качества образования в подготовке магистров. Не исключено, что выявленные факты не только характерны для магистрантов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование», но и справедливы для других направлений подготовки. Дальнейшее исследование и более кропотливое изучение материала позволит более обстоятельно разобраться в проблемах данной ступени высшего образования и наметить пути оптимизации подготовки магистров.

Библиографический список

1. Анкета исследования удовлетворенности студентов обучением в Кубанском ГАУ. URL: http://kubsau.ru/upload/quality/a_stud_2010.pdf
2. Блинова Е.Г., Гегечкори И.В., Жернакова Г.Н., Толькова Е.И. Оценка степени удовлетворенности студентов качеством преподавания в медицинском вузе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. С. 48–54.
3. Государственный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 9001-2001 Системы менеджмента качества. URL: <http://www.elgadtop.ru/download/9001.pdf>
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003.
5. Король Л.Г. Удовлетворенность студентов условиями обучения в вузе как компонент системы менеджмента качества высшего образования // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (Пермь, апрель 2011 г.). Пермь: Меркурий, 2011. Т. II. С. 103–105.
6. Корчагин П.В. Стандартизация качества высшего образования // Молодой ученый. 2014. № 17. С. 496–497.
7. Маркова Л. К. Матис Т. А. Орлов Л.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990.
8. Мищенко Л.В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности // Вестник практической психологии образования. 2007. № 3. С. 122–128.

Е.А. Галкина

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ РАЗРАБОТКИ И АКТУАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ – ПРОГРАММ МАГИСТРАТУРЫ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Управление планированием и актуализацией программы магистратуры, дизайн образовательной программы, руководство программой, ресурсы программы.

В статье раскрываются основные подходы к разработке и актуализации основных образовательных программ магистратуры в университете. Рассматриваются организационно-педагогические условия управления процессом. Описаны этапы управления процессом разработки и актуализации программ магистратуры.

MANAGEMENT PROCESS DEVELOPMENT AND UPDATING OF BASIC EDUCATIONAL PROGRAMS OF HIGHER EDUCATION MASTER PROGRAMS AT THE UNIVERSITY

Management planning and updating of graduate programs, design educational programs, manage program, program resources.

The article describes the main approaches to the development and updating of basic educational master programs in the University. Considers the organizational and pedagogical conditions of management processes. Describe the steps to control the process of development and updating of master programs.

Управление процессом включает основные составляющие цикла Э. Деминга: «план» – «реализация плана» – «проверка» – «действие по исправлению» [1].

Деятельность по управлению основной образовательной программой высшего образования – программой магистратуры имеет свою миссию в университете и носит плановый характер, предполагающий в случае нормального хода процесса планирование, реализацию и улучшение (актуализацию) конкретной программы.

Планирование программы необходимо в целях создания обучающимся условий образовательной среды для подготовки к профессиональной деятельности, приобретения уровня знаний, умений, навыков, опыта деятельности в рамках определенного академического контекста.

Разработка образовательной программы магистратуры ведется в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами; имеет определенную направленность, характеризующую ее ориентацию на конкретные области знаний и (или) виды деятельности и конкретное предметно-тематическое содержание, преобладающие виды учебной деятельности и требования к результатам ее освоения; согласовывается с работодателями.

В университете могут реализовываться одна программа магистратуры по направлению или несколько программ магистратуры, имеющих различную направленность в рамках одного направления подготовки [2].

Перспектива подготовки магистров осуществляется по одному или нескольким видам профессиональной деятельности.

Образовательные программы магистратуры реализуются в университете как самостоятельно, так и посредством сетевых форм их реализации с использованием ресурсов нескольких организаций, в том числе иностранных.

При долгосрочном планировании и осуществлении образовательной деятельности по образовательным программам магистратуры университетом обеспечивается проведение:

- учебных занятий в различных формах по дисциплинам (модулям);
- практик;
- контроля качества освоения образовательной программы посредством текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации обучающихся и государственной итоговой аттестации выпускников.

Обязательными для освоения обучающимися являются дисциплины (модули) и практики, входящие в состав базовой части образовательной программы, а также дисциплины (модули) и практики, входящие в состав вариативной части образовательной программы в соответствии с направленностью конкретной программы.

Избранные обучающимся элективные дисциплины (модули) являются обязательными для освоения.

При обеспечении инклюзивного образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья включаются в образовательную программу и реализуются адаптивные дисциплины (модули).

Ключевое общее руководство магистратурой в университете осуществляется проректором по образовательной и учебно-методической деятельности через директоров институтов (деканов факультетов), их заместителей и руководителей магистерских программ.

Управление программой осуществляет лидер – руководитель магистерской программы. В его полномочия входит: обеспечение общего руководства научным содержанием и образовательной частью магистерской программы; координация и участие в разработке магистерской программы; определение совместно с выпускающей кафедрой тем магистерских диссертаций и научных руководителей магистрантов; участие в разработке и контроль за выполнением утвержденных индивидуальных планов научно-исследовательской работы магистрантов; участие в разработке программ государственной итоговой аттестации выпускников; участие в предварительной защите диссертации магистрантом на заседании выпускающей кафедры; присутствие на заседании государственной итоговой экзаменационной комиссии при защите магистерских диссертаций.

Образовательные программы магистратуры разрабатываются в институтах (факультетах) и на кафедрах университета при координации научно-методическими советами направлений подготовки в строгом соответствии со стандартами и с учетом соответствующих примерных основных профессиональных образовательных программ.

При планировании программы должны быть определены ресурсы университета в развитии общекультурных компетенций выпускников. Должна быть сформирована комфортная социокультурная образовательная среда.

Дизайн основной образовательной программы включает в себя цели, учебный план, совокупность рабочих программ дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся, а также программы практик и научно-исследовательской работы, го-

сударственной итоговой аттестации, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующих дидактических и интерактивных образовательных технологий. Данные материалы должны быть представлены в сети Интернет или локальной сети университета.

Для обеспечения качества процесса обучения в магистратуре разрабатываются целостная система методов и средств обучения, порядок текущего контроля и промежуточной аттестации, проводимых по каждой магистерской программе в институтах / на факультетах.

В перечне документов электронного портфолио, кроме индивидуальных работ, должны присутствовать визуальные групповые отчеты и взаимооценки: рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование студентами рефератов, проектов, дипломных, исследовательских работ; экспертные оценки группами, состоящими из студентов, преподавателей и работодателей.

Обучающимся, представителям заинтересованных сторон – работодателей должна быть предоставлена возможность оценивания содержания, организации и качества образовательного процесса в целом, а также работы отдельных преподавателей.

Особую роль в планировании и реализации магистерской программы выполняет практика. Она представляет собой вид учебных занятий, ориентированных на реальную профессионально-практическую подготовку обучающихся. Для учебно-методического обеспечения видов практик на кафедрах, участвующих в организации и проведении практик в магистратуре, разрабатываются учебно-методические комплексы практик [2].

Научно-исследовательская работа обучающихся является обязательным разделом магистерской программы и направлена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требовани-

ями федеральных государственных образовательных стандартов и магистерской программы.

К мероприятиям, направленным на проверку достижений планирования и реализации магистерской программы, создаются фонды оценочных средств, включающие средства измерения качества результата обучения, которыми являются: типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. Фонды оценочных средств разрабатываются кафедрами и утверждаются директором института (деканом факультета) в соответствии с ФГОС ВО.

Реализующаяся магистерская программа должно располагать материально-техническими ресурсами, обеспечивающими проведение комплекса всех видов дисциплинарной и междисциплинарной подготовки, лабораторной, практической и научно-исследовательской работы обучающихся, предусмотренных учебным планом магистерской программы.

При актуализации фондов оценочных средств для контроля качества изучения дисциплин (модулей), практик предусматриваются минимализация их изменений и повышение достигнутых показателей эффективности (сформированность у обучающихся компетенций по видам деятельности и степень общей готовности выпускников к профессиональной деятельности).

Библиографический список

1. Левшина В.В. Система качества вуза: монография. М.: ИНФРА-М, 2013. 288 с.
2. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2013 № 1367 «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/prikaz_miobr/1367.pdf

*О.В. Груздева, А.С. Ковалев, Л.В. Доманецкая,
О.М. Вербианова, Е.Ю. Дубовик*

НОВОЕ В ПРОЕКТИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ

Профессиональная образовательная программа, компетенции, карта компетенций, мониторинг, магистратура.

В статье представлена технология рационального проектирования содержания профессиональных образовательных программ, оценки результатов обучения, мониторинга компетенций выпускника магистратуры Психолого-педагогического направления подготовки (с учетом требований ФГОС ВО и стандартов профессиональной деятельности).

*O. V. Gruzdeva, A. S. Kovalev, L. V. Domenetskaya,
O. M. Verbianova, E. Yu. Dubovik*

NEW IN THE DESIGN OF THE EDUCATIONAL TRAINING OF BACHELORS AND MASTERS

Professional education program, competencies, map competencies, monitoring, master.

The article presents the rational technology of designing the content of professional educational programs, evaluation of training, monitoring competencies of the graduate master of Psycho-pedagogical direction of training.

Актуальность разработки модулей диагностики компетенций выпускника высшей школы приобрела в последнее время первостепенное значение в образовательной деятельности любого вуза России. С одной стороны, это продиктовано запросами образовательной практики к педагогической психологии, с другой – обстоятельствами современной системы подготовки педагогов и психологов (психологов в сфере образования) в высшей школе.

Система государственной стандартизации программ высшего образования, действующая в России с середины 90-х годов, начиная с 2010 года все дальше уходит от жест-

кого нормирования содержания образования в виде заданного набора дисциплин с фиксированной трудоемкостью (ГОС ВПО первого и второго поколений) и переходит к рамочной регламентации структуры образовательных программ, условий их реализации и результатов освоения (ФГОС ВПО (ФГОС-3), ФГОС ВО (ФГОС-3+), в перспективе ФГОС-4). Вследствие этого российские организации высшего образования получают все большую свободу в формировании основных образовательных программ, что, безусловно, увеличивает их возможности точнее реагировать на запросы рынка труда, конкурировать на российском и международном рынках образовательных услуг, одновременно значительно повышая ответственность самих образовательных организаций за качество предполагаемых образовательных программ [1; 6; 8; 9].

ФГОС ВПО и ФГОС ВО в качестве обязательных требований предусматривают ориентацию на результаты освоения программ в виде компетенций выпускников (общекультурных и профессиональных) и расчет трудоемкости учебной работы студента в зачетных (кредитных) единицах [2; 3; 17]. В целом ориентация при реализации образовательных программ на компетенции выпускников, зачетные (кредитные) единицы и модули соответствует основным методологическим принципам Европейского пространства высшего образования – ЕПВО (так называемого, «Болонского процесса», к которому Россия официально присоединилась в 2003 году). При этом в традициях компетентностного подхода целесообразно формировать деятельностные или компетентностно-ориентированные, модули. Деятельностный (или компетентностно-ориентированный) модуль (далее – модуль) – это крупный структурный элемент образовательной программы, имеющий определенную логическую завершенность по отношению к требуемым результатам освоения образовательной программы в целом (компетенциям или определенным уровням освоения компетенций).

Однако мониторинг эффективности внедрения ФГОС в организациях высшего образования, проведенный Ассоциацией классических университетов России (АКУР) по заданию Министерства образования и науки России в 2011–2012 годах, выявил серьезные трудности при использовании российскими университетами инструментов [7, 10, 13, 14].

На повестку дня встал вопрос о необходимости обновления образовательных (профессиональных) программ, в том числе с учетом вводимых ФГОС ВО и разрабатываемых, утверждаемых Министерством труда в 2014–2015 гг. значительного числа профессиональных стандартов. Рекомендация высказана в Письме министра образования и науки Российской Федерации Д.В. Ливанова от 22.01.2015 «Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов» [4; 12; 15; 16; 21; 22].

При разработке новых и обновлении действующих образовательных программ (ОПОП и ПООП) разработчикам рекомендуется воспользоваться зарекомендовавшей себя методикой и пошаговым алгоритмом создания образовательных программ, разработанных на основе методологии TUNING и адаптированных к требованиям ФГОС ВО (ФГОС 3+).

Модель TUNING для разработки образовательной программы включает следующие ключевые элементы:

- определение востребованности программы (консультации со всеми заинтересованными сторонами);
- обеспечение доступа к необходимым ресурсам;
- формулировка целей программ и определение требований к компетенциям выпускников (универсальных и профессиональных);
- планирование и описание измеряемых результатов обучения, необходимых для развития компетенций выпускников;

- формирование и описание структуры программы (набор модулей, для каждого из которых обозначены результаты обучения и указан объем в зачетных единицах (кредитах));

- определение подходящих стратегий преподавания, обучения и оценки для обеспечения достижения запланированных результатов обучения и развития требуемых компетенций выпускников;

- составление рабочих программ модулей (дисциплин, практик) с указанием видов и объема (в часах) контактной работы обучающегося с преподавателем и самостоятельной работы обучающегося; составление учебных планов и календарных учебных графиков;

- создание подходящей системы оценки и обеспечения качества, сфокусированной на обеспечении логичности всей учебной программы и функционирования элементов обратной связи [11; 17; 21].

При реализации образовательных программ, ориентированных на достижение студентов запланированных результатов обучения, все преподаватели, участвующие в реализации различных модулей и дисциплин, разделяют ответственность за создание возможностей развития у студентов, заявленных в программе компетенций.

Особое внимание уделяется составлению *матриц компетенций* по образовательной программе [15; 20]. Пример матрицы по программе магистратуры представлен в табл. 1.

Не менее важными элементами проектирования образовательной программы являются *планирование результатов обучения* для отдельных элементов программы (модулей или дисциплин и практик), а также их *мониторинг*, которые следуют за определением универсальных и профессиональных компетенций. Достижение обучающимся запланированных результатов обучения по всем элементам программы в совокупности должно обеспечить ему на выпуске тот уровень развития компетенций, который был заявлен при разработке программы как ее основная

цель и соответствовать требованиям профессионального стандарта.

Рекомендуется при проектировании образовательных программ силами команды преподавателей – методологов «проработать» каждую заявленную в программе компетенцию с точки зрения возможных технологий ее развития у обучающегося и контроля (оценивания) уровня ее достижения на разных этапах реализации образовательной программы [7; 11; 13].

Формы представления каждой компетенции через возможные уровни ее достижения обучающимся с указанием соответствующих этому уровню индикаторов (результатов обучения) и дескрипторов (показателей успешности достижения результатов обучения) могут быть самыми различными (паспорта компетенций, карта мониторинга компетенций и т.п.).

Подобная карта представляет собой результат процесса декомпозиции компетенции выпускника образовательной программы на планируемые результаты обучения (владения, умения, знания, отношение), характеризующие этапы формирования требуемой компетенции в процессе освоения обучающимся образовательной программы.

При разработке карт (Карт профессиональных компетенций, Карт мониторинга компетенций выпускника или т.п.) организациям, осуществляющим образовательную деятельность, рекомендуется проанализировать соответствующие профессиональные стандарты (при наличии), выбрать из них трудовые функции, относящиеся к компетенциям выпускников образовательных программ, и использовать описания трудовых действий, необходимых умений и необходимых знаний, характеризующие выбранные трудовые функции, для отображения соответствующих «владений», «умений» и «знаний» в Картах компетенций. Пример такой разработки для программ магистратуры представлен в табл. 2, 3.

Макет компетенций по образовательной программе направления 44.04.02
Психолого-педагогическое образование. Психология и педагогика семьи

Б1	Дисциплины (модули)	ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОПК-1	ОПК-2	ОПК-3
1	2	ОПК-4	ОПК-5	ОПК-6	ОПК-7	ОПК-8	ОПК-9
Б1.Б.1	Базовая дисциплина Психологическая служба	ОПК-10	ОПК-11	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-6
Б1.Б.2	Базовая дисциплина Методология и методы организации научного исследования	ПК-14	ПК-18	ПК-21	ПК-24	ПК-26	ПК-27
Б1.Б.3	Базовая дисциплина Качество жизни и психологическое благополучие личности	ПК-29	ПК-31	ПК-33	ПК-34	ПК-35	ПК-36
Б1.В.ДВ.1.1	Математическая статистика	ПК-40	ПК-41	ПК-49			
Б1.В.ДВ.1.2	Количественный анализ эмпирических данных в психологии и педагогике	3	4	5	6	7	8
		ОПК-4	ОПК-6	ОПК-8	ОПК-11		
		ПК-33	ПК-35	ПК-40			
		ОПК-7					
		ОПК-2	ПК-36				
		ОПК-2	ПК-36				

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8
Б1.В.ОД.1	Модуль 1. Психолого-педагогическое сопровождение детей и семьи	ПК-6 ПК-27 ПК-31					
Б1.В.ОД.2	Модуль 2. Психологическая диагностика семьи	ОПК-5 ПК-1 ПК-3 ПК-24					
Б1.В.ОД.3	Модуль 3. Психологическое и семейное консультирование	ПК-6 ПК-21 ПК-31					
Б1.В.ОД.4	Модуль 4. Психокоррекция и психотерапия семьи	ПК-2 ПК-14 ПК-18					
Б1.В.ОД.5	Модуль 5. Психологическая практика в семейной микросреде	ПК-26 ПК-29 ПК-31					
Б2	Практики						
Б2.У.1	Учебная практика						
Б2.П.1	Производственная практика						
Б2.П.2	Преддипломная практика						
Б2.Н.1	Научно-исследовательская работа						
		ОК-1 ОК-2 ОК-3 ОПК-1 ОПК-2 ОПК-3 ОПК-7 ОПК-9 ОПК-10 ПК-34 ПК-40 ПК-41 ПК-49					
		0К-2 ОК-3 ОПК-7 ПК-41 ПК-49					
		0К-2 ОК-3 ОПК-1 ОПК-3 ОПК-9 ПК-34 ПК-49					
		0К-2 ОК-3 ОПК-3 ПК-49					
		ОК-1 ОПК-2 ОПК-10 ПК-40					

Таблица 2

Карта компетенций выпускника (фрагмент) магистратуры направления подготовки 44.04.02
Психолого-педагогическое образование.

Магистерская программа «Психология и педагогика семьи». Вариативная часть

Трудовая функция по профилю стандарту (педагог-психолог)	Трудовые действия по профилю стандарту (педагог-психолог)	Компетенция по ФГОС ВО	Декомпозиция компетенции (по компонентам)		Формируется	Оценивается	Прельвляемые выпускником документы для портфолио	
			Когнитивный	Практико-ориентированный				Акциологический
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Психологическое консультирование родителей (законных представителей) по проблемам взаимоотношений с обучающимися, их развития, профессионального саморазвития и другим вопросам	Консультирование родителей (законных представителей) по проблемам взаимоотношений с обучающимися, их развития, профессионального саморазвития и другим вопросам	Способность разрабатывать рекомендации субъектам образования по вопросам развития и обучения ребенка (ПК-6) Способность консультировать педагогов, администрацию, обучающихся по вопросам оптимизации учебного процесса в образовательных организациях различного типа и вида (ПК-21)	Знания о процедуре, мето-дах и при-нцах кон-сультиро-вания	Умение реализо-вывать консуль-тацион-ный про-цесс с раз-личными субъекта-ми образо-вательного процесса	Формиро-вание цен-ностного от-ношения к субъек-там образо-вательного процесса, усвоение норм прак-тической этики психо-лога-консуль-танта	Место в учеб-ном процес-се, дисципли-ны / прак-тики, КОЗы (задания при-лагаются)	Когда, где, кем, процедуры, ключевые кри-терии оценки	Прельвляемые выпускником документы для портфолио
						Модуль 3. Психологи-ческое и семей-ное консуль-тирование	Преподава-тель вуза, от-ветствен-ный за мо-дуль в процес-се промежуточ-ной аттеста-ции по модулю (тесты серии А и Б; кейсы)	Копия за-четной книжки, рефлексив-ный отчет, оценочные листы на-ставника учрежде-ния

* КОЗ – компетентностно-ориентированное задание.

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Психологическая диагностика детей и обучающихся		Способность к конструктивному взаимодействию с родителями и специалистами, участвующими в образовательном процессе, для решения проблем воспитания, обучения и развития детей (ПК-31)	Знание методов и приемов психодиагностики	Умение разрабатывать программу диагностических действий	Формирование ценностного отношения к субъектов образовательного процесса	Модуль 2. Психологическая диагностика семьи	Преподаватель вуза, ответственный за модуль в процессе промежуточной аттестации по модулю (тесты серии А и Б; кейсы)	Тесты серии А и Б, ситуационные задания, проекты, результаты исследований довательской работы (тексты диссертации, публикации, презентация доклада)
		Способность проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в его профессиональной деятельности (ОПК-5)						
		Способность проводить диагностику психического развития детей и подростков (ПК-1)						
		Способность проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционной развивающей работы с детьми на основе результатов диагностики (ПК-3);						

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Способность использовать и разрабатывать методы психологической диагностики для выявления возможностей, ин-тересов, способностей и склонностей детей, особенностей освоения образовательных программ (ПК-24)						

**Карта компетенций выпускника магистратуры направления подготовки 44.04.02
Психолого-педагогическое образование.
Магистерская программа «Психосоциальная работа с мигрантами». Вариативная часть**

Трудовая функция по профилю (психолог в социальной сфере)	Трудовые действия по профилю стандарту (психолог в социальной сфере)	Компетенция по ФГОС ВО		Формируется	Оценивается	Продляемые документы для портфолио
		3	4			
1	2	3	4	5	6	
Подготовка межведомственных команд по оказанию психологической помощи социальным группам и отдельным лицам (клиентам)	Разработка совместно со специалистами другого профиля программ межведомственного взаимодействия	Умение организовывать междисциплинарное и межведомственное взаимодействие специалистов для решения задач в области психолого-педагогической деятельности с целью формирования системы позитивных межличностных отношений, психологического климата и организационной культуры в образовательной организации (ОПК-4)	Знание организации деятельности специалистов разных ведомств Умение разрабатывать программы подготовки специалистов команд по оказанию психологической помощи организациям Понимание требований профессиональной этики Умение консультировать отдельных специалистов по работе в межведомственной команде	Место в учебном процессе дисциплины / практики, КОЗ-ы (задания прилагаются)	Экспертная оценка (преподаватель, ответственный за модуль в процессе проведения промежуточной аттестации по модулю) Взаимооценка (студенты-однокурсники) Самооценка Научный руководитель Рецензент магистерской диссертации Руководитель учреждения	Разработанная программа межведомственного взаимодействия Рецензия магистранта Лист самооценки сформированных компетенции Текст диссертации Рецензия внешнего эксперта Акт о внедрении результатов магистерской диссертации

* КОЗ – компетенционно-ориентированное задание.

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5	6	7
Оказание психологической помощи социальным группам и отдельным лицам (клиентам), попавшим в трудную жизненную ситуацию	Разработка индивидуальных программ психологического сопровождения клиентов, в том числе с использованием ресурсов из различных источников	Способность конструктивно взаимодействовать со смежными специалистами по вопросам развития способностей детей и подростков (ПК-4) Способность организовывать взаимодействие специалистов для достижения цели исследования (ПК-38)	Понимание требований профессиональной этики Знание психологии управления, организационной психологии Умение осуществлять психологическую подготовку специалистов ведомственной команды с учетом их уровня квалификации Понимание требований профессиональной этики	Научно-исследовательская работа	Преподаватель, ответственный за модуль в процессе промежуточной аттестации по модулю Взаимооценки по модулю Студенты-одногруппники Самооценка Курсовый руководитель практики	Психологическое заключение на клиента Разработанная программа психологического сопровождения клиента Рецензия магистранта Лист самооценки сформированности компетенции Отчет о проведенных психологических тренинга

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5	6	7
	Проведение психологических тренингов по формированию и развитию у клиентов качеств, необходимых для самостоятельной жизни и социализации	Способность совместно с психологом разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности в обучении, взаимодействии со сверстниками и взрослыми (ПК-29)	Умение оказывать психологическую поддержку клиентам для выхода из трудных жизненных ситуаций Оценивает готовность к проведению психологических тренингов			Отзыв руководства учреждения Рецензия магистранта Лист самооценки сформированности компетенции

Библиографический список

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
2. Болонский процесс: Бергенский этап / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2005. 174 с.
3. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2005. 379 с.
4. Галушкина М. Задать тренды // Эксперт. 2006. № 1-2(496). 16 янв.
5. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005 г. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 106 с.
6. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: монография / кол. авт.; под ред. Я.И. Кузьминова, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. М.: Логос, 2004. 328 с.
7. Дюкарев И.А., Колботовский И.Б., Караваева Е.В., Демчук А.Г., Телешова И.Г., Эченикс В.Х., Ульянова М.Е., О проекте «Тюнинг Россия // Высшее образование в России. 2013. № 8-9. С. 78-87.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании (авторская версия). М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
10. Казанович В.Г., Савельева Г.П. Анализ согласованности (сопряженности) и преемственности государственных стандартов профессионального образования разных уров-

- ней и ступеней // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции. М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 32 с.
11. Караваева Е.В. Рекомендуемый алгоритм проектирования программ высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 8-9. С. 5-15.
 12. Лайл М. Спенсер-мл., Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе: пер. с англ. М.: НИППО, 2005. 384 с.
 13. Материалы проекта «Тюнинг Россия». URL: <http://tuningrussia.org>
 14. На пути к сопоставимости программ высшего образования: информационный обзор / под ред. И. Дюкарева, Е. Караваевой, А. Демчука, Пабло Бенейтоне, Хули Гонсалес и Роберта Варенара. Бильбао: Университет Деусто (Deusto University Press). 2013. 198 с. URL: http://tuningrussia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=116&Itemid=152&lang=ru
 15. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры). URL: www.sgu.ru/sites...44.04.02_psihologo-pedagogicheskoe
 16. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации / Официальные документы Министерства образования и науки Российской Федерации. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 34 с.
 17. Руководство по использованию ECNS (2009) (в переводе на русский язык). URL: http://www.umo.msu/docs/EPVO/ECTS_RUS.pdf
 18. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2004. № 3.
 19. Трубина Л.А. Вариативная подготовка педагогических кадров: Традиции. Новые подходы. Проблемы: материалы к седьмому заседанию методологического семинара, 17 мая 2005 г. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 108 с.
 20. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования бакалавриат, направление подготовки 44.03.02 Психолого-

педагогическое образование. URL: www.osu.ru/docs/fgos/proekt/bak_44.03.02.doc

21. Karavayeva Y.V. and Kovtun Y.N. Adapting the Tuning Programme Profiles to the Needs of Russian Higher Education. In Tuning Journal for Higher Education. 2013. Issue No. 1. November.
22. Recommendation of the European Parliament and of the Council (on key competences for lifelong learning). URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en.html#basic

О.А. Козырева

МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ И СТУДЕНТОВ С ОГРАНИ- ЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КГПУ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА

Студенты-инвалиды, студенты с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, модель инклюзивного образования.

Право на образование – важнейшее социально-культурное право человека, закрепленное и гарантированное, прежде всего, Конституцией РФ, а также иными нормативными правовыми актами. Реализация права на образование является предпосылкой успешной социализации человека. Получение качественного высшего образования – гарантия дальнейшего трудоустройства, участия в политической жизни общества, реализации личных, экономических и иных прав [1; 2; 3].

О.А. Kozyreva

MODEL OF INCLUSIVE EDUCATION FOR DISABLED STUDENTS AND STUDENTS WITH DISABILITIES HEALTH IN KSPU NAMED AFTER V.P. ASTAFYEV

Disabled students, students with disabilities, inclusive education, inclusive education model.

The right to education – the most important social and cultural rights, as enshrined and guaranteed primarily by the Constitution of the Russian Federation and other normative legal acts. The right to education is a prerequisite for successful socialization. Getting quality higher education – a guarantee of future employment, participation in political life, the realization of personal, economic and other rights [1; 2; 3].

Инклюзия – это одна из последних стратегий специального образования. Она означает полное вовлечение обучающегося с особыми образовательными потребностями в жизнь образовательной организации.

Инклюзия – процесс, имеющий целью принимать во внимание и удовлетворять разнообразные потребности обучающихся через расширение участия в обучении, в культурной и общественной жизни и уменьшение числа тех, кто исключен из процесса образования, или тех, кто охвачен образовательным процессом, но не включен в него (Barton, 1997; Boot&Ainscow, 2004, Booth, 1996).

Российское законодательство в развитии основополагающих международных документов в области образования предусматривает принцип равных прав на образование для всех категорий граждан независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным организациям (объединениям), возраста, состояния здоровья.

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье двадцать четвертой Конвенции говорится о том, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека.

Обеспечение реализации права на образование студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья (далее – с ОВЗ) рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области социально-экономического развития Российской Федерации.

Понятийное содержание инклюзивного образования на западе опирается на такую дефиницию, как **индекс инклюзии**, который основывается на четкой фиксированности разнообразных составляющих включающей образовательной среды [4].

Индекс инклюзии дает возможность проанализировать эффективность процесса организации инклюзивного обучения и на основе полученных данных разработать более эффективные модели инклюзивного обучения в конкретном образовательном учреждении.

Индекс инклюзии разработан такими западными исследователями, как Т. Бут, М. Эйнскоу и А. Дайзон [5; 6; 7].

Компоненты индекса инклюзии выступают основными организационно-педагогическими условиями успешного включения студента-инвалида и студента с ОВЗ в инклюзивную образовательную среду вуза.

Остановимся подробнее на изучении структурных элементов индекса инклюзии [4].

1. Равная оценка всех обучающихся образовательной организации.

2. Расширение участия всех студентов в жизни инклюзивного молодежного сообщества и снижение случаев их исключения из культурной атмосферы вузы.

3. Модификация восприятия нетипичности при создании включающей образовательной среды.

4. Уменьшение барьеров в обучении и участии студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ в жизни студенческого коллектива.

5. Обучение всех студентов стратегиям эффективного преодоления барьеров, которые в силу различных причин еще не устранены.

6. Понимание различий между студентами как естественного механизма существования человеческого разнообразия, а не как трудность, сдерживающую нормальный социально-академический процесс.

7. Расширение знаний студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ о присутщем им праве получения качественного образования.

8. Улучшение качественного функционирования общей школьной системы как для учащихся, так и для учителей инклюзивного образования.

9. Увеличение роли вуза в развитии социального партнерства.

10. Взаимосвязь между социальными навыками жизнедеятельности, полученными в вузе, и окружающей действительностью.

11. Осознание факта инклюзивного образования только как одной из составляющих при создании комплексного механизма включенности в социум.

По мнению Ю.В. Мельник, в российской образовательной практике на сегодняшний день отсутствует четко разработанный индекс инклюзии. Как специально отмечает автор, исследователями данного вопроса и специалистами в области инклюзивного образования затрагиваются лишь отдельные его элементы, которые содержанием приближены к западным представлениям о составляющих включающего типа обучения [1; 4].

Речь идет о разработках таких ученых, как С.В. Алехина, Д.В. Ермолаева, И.Ю. Захарова, Н.Н. Малофеев, Т.В. Фуряева, А.Я. Чигрина, Н.Д. Шматко, А.М. Щербакова и др.

Изучая и анализируя содержание инклюзивного образования, данные исследователи указывают на безусловную необходимость модификации среды. Модифицированная образовательная среда носит название инклюзивной [2].

С помощью глубокого компаративного анализа индекса инклюзии на Западе и в России формулируется единая общая линия – **нацеленность на среду как базовую диспозицию успешной реализации инклюзивных стратегий обучения** [4].

Операясь на разработанные Ю.В. Мельник центральные элементы индекса инклюзии, мы разработали рабочую

модель инклюзивного образования студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ в условиях вуза.

I. Рабочая модель организации инклюзивного образования студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ в условиях вуза

Цели, задачи, направления инклюзивного обучения студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ

Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации и не ограничивается состоянием здоровья гражданина. Инклюзивное обучение не является обязательным для студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ, но в то же время обучение в условиях инклюзии позволяет максимально реализовать образовательные потребности.

Инклюзия – это одна из последних стратегий специального образования. Под инклюзивным образованием понимается полное вовлечение студента с особыми образовательными потребностями в жизнь вуза. Посредством обеспечения студентам-инвалидам и студентам с ОВЗ специальных условий для получения высшего образования, развития и социальной адаптации, *не снижающих в целом уровень образования для студентов, не имеющих таковых ограничений.*

Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ, их родителей, типично развивающихся студентов и членов их семей, ППС и других специалистов образовательного пространства, администрации вуза.

Целью инклюзивного образования является создание специальных образовательных условий для получения качественного образования студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ, необходимого для их максимальной адаптации и полноценной интеграции в общество.

Организация инклюзивного образования направлена на решение следующих задач:

- выявление образовательных потребностей студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ;

- создание **эффективной системы** психолого-педагогического и медико-социального **сопровождения** студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ;

- **освоение** студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ **адаптированных образовательных программ** в соответствии с ФГОС;

- формирование у всех участников образовательного процесса **толерантного отношения** к проблемам студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ.

Обучение студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ в вузе организуется в форме инклюзивного обучения независимо от вида ограничений здоровья, посредством **совместного обучения со студентами, не имеющими таких ограничений.**

II. Ресурсы, имеющиеся в вузе в начале перехода к инклюзивному образованию (краткая характеристика)

1. Кадровые.
2. Материально-технические.
3. Нормативные.
4. Учебно-методические.
5. Психолого-медико-педагогические.
6. Воспитательные.
7. Социальные.

III. Ожидаемые результаты

По отношению к студентам-инвалидам и студентам с ОВЗ: получить высшее образование; чувствовать себя личностью в обществе сверстников; считать себя полноценными членами общества; адаптироваться и социализироваться в обществе.

Ожидаемый результат содержательной области образования студента-инвалида и студента с ОВЗ в вузе заключен в ряде критериев: знания и умения на данной ступени образования; применение их на практике; усвоение разделов адаптированной образовательной программы; анализ поведения и динамики развития; индивидуальный профиль развития жизненной компетенции.

По отношению к другим участникам образовательного процесса: сформировать представление о современном вузе как о «вузе для разных студентов». Внедрение инклюзивной культуры.

По отношению к ППС: формирование инклюзивной компетентности.

По отношению к вузу: создание инклюзивной образовательной среды (ИОС). ИОС реализует обеспечение равного доступа к получению образования и создание необходимых условий для достижения адаптации всеми без исключения студентами независимо от их индивидуальных особенностей, психических и физических возможностей, особенностей развития и здоровья.

IV. Базовые условия, необходимые для эффективного решения задач построения инклюзивной образовательной среды вуза

1. Принятие философии инклюзии.
2. Наличие соответствующих методических разработок и рекомендаций, основанных на компетентностно-деятельностном подходе для студентов с разным стартовым уровнем.
3. Наличие адаптированных образовательных программ.
4. Наличие УМКД.
5. Повышение квалификации и формирование инклюзивной компетентности.
6. Организация эффективной деятельности службы сопровождения.
7. Архитектурные преобразования, включая безбарьерную среду.
8. Адекватное финансирование.

Предлагаемая модель инклюзивного образования студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ позволяет в образовательном пространстве КГПУ им. В.П. Астафьева сформулировать необходимые организационно-педагогические условия ее реализации, определить вариативные возможности разработанной модели.

Данная модель позволяет наполнить новым содержанием существующие модели организации процесса обучения студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ и является альтернативной.

Библиографический список

1. Козырева О.А. Инклюзивное образование: от теоретической модели к практике реализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2(40). С. 10-16
2. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. 2014. №1 (142). С. 112-115.
3. Козырева О.А. Теоретико-методологические подходы к разработке концепции инклюзивного образования // Alma mater. 2015. № 8. С. 2-15.
4. Мельник Ю.В. Рефлексия индекса инклюзивного образования нетипичных детей в западной и отечественной педагогике: сравнительный анализ // Известия Южного федерального университета. 2012. Вып. № 4. С. 221-226.
5. Ainscow M., Booth T., Dyson, A. Improving schools, developing inclusion. London: Routledge, 2006.
6. Ainscow M. Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer Press, 1999.
7. Booth T., Ainscow M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. URL: www.csie.org.uk/publications/inclusion-index-explained.shtml

Е.В. Колтакова

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

Иностранные студенты, подготовительные факультеты, образовательная программа, содержание программы.

В статье рассматриваются вопросы разработки дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, реализуемых на под-

готовительных факультетах, отделениях. Раскрыты особенности материально-технического обеспечения данных программ, социокультурной адаптации слушателей подготовительных факультетов для иностранных граждан. Приведены общие рекомендации к составлению учебных планов.

E.V. Koltakova

FEATURES OF THE DEVELOPMENT PROGRAMME THE PREPARATORY FACULTY FOR FOREIGN CITIZENS

Foreign students preparatory faculty, educational program, the program content.

This article discusses the development of additional educational programs that provide training for foreign citizens to the development of vocational training programs in Russian, implemented in the preparatory departments, offices. The features of logistics of these programs, socio-cultural adaptation of listeners of preparatory faculty for foreign citizens. We give general recommendations to the drawing up of curricula.

По мнению специалистов, в настоящее время на русском языке в мире говорят более 260 млн человек. В 2014 г. свыше 150 000 иностранных граждан приехали на обучение в российские вузы. Владение русским языком открывает для иностранных граждан перспективы в профессиональной сфере, дает конкурентные преимущества на рынке труда, обеспечивает доступ к научной и культурной информации.

Образовательные организации высшего образования, развивая работу в международном направлении, реализуют дополнительные общеобразовательные программы, обеспечивающие подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Данные программы реализуются на подготовительных факультетах (отделениях) для иностранных граждан, организация учебного процесса по которым требует высокой квалификации преподавательских кадров, готовых к разработке современных методических материалов и технологий.

Основной целью программ подготовительных факультетов для иностранных граждан является формирование способности и готовности слушателей продолжить обучение по программам высшего образования на русском языке, то есть: владеть русским языком в объеме, обеспечивающим возможность осуществлять учебную деятельность на русском языке и необходимом для общения в учебно-профессиональной и социально-культурной сферах; владеть системой предметных знаний, необходимых для продолжения образования в образовательной организации высшего образования РФ.

Обучение по данным дополнительным общеобразовательным программам завершается итоговыми испытаниями и выдачей выпускнику документа об окончании обучения.

Для реализации дополнительных общеобразовательных программ на подготовительных факультетах (отделениях) должны быть созданы специальные условия. Это касается условий проживания иностранных граждан в общежитиях, которые должны соответствовать требованиям к материально-техническому обеспечению и действующим санитарным и противопожарным правилам и нормам; требований к аудиторному фонду; техническому обеспечению учебного процесса; библиотечному фонду, в том числе к электронной библиотеке.

Учебная литература для слушателей подготовительных факультетов (отделений) должна включать:

- базовые учебники и учебные пособия по дисциплинам;
- дополнительные учебные пособия, обеспечивающие реализацию специальных целей и задач обучения (тестовые задания к учебным курсам; рабочие тетради к учебным курсам; сборники контрольных работ, сборники задач и упражнений, сборники лабораторных работ, сборники учебных текстов и др.);

- словари общеупотребительной лексики, специальные словари, словари, разработанные к учебным курсам с переводом на разные языки;

– методические указания для слушателей по овладению программами подготовительных факультетов (отделений).

Сопровождение иностранных граждан, обучающихся на подготовительных факультетах (отделениях) для иностранных граждан, предусматривает организацию:

- учетно-визовой поддержки обучающихся;
- социально-психологической поддержки обучающихся;
- медицинской и страховой поддержки обучающихся.

Иностранные слушатели программ подготовительных факультетов (отделений) оказываются в новой для них социокультурной и языковой среде, испытывают проблемы в социокультурной, психологической, академической, климатической, физиологической адаптации. Смягчение затруднений адаптационного периода является одной из важнейших задач их социально-психологической поддержки. Способствовать решению данных задач будет комплекс мер, в которые входят разработка программ социально-культурной адаптации иностранных граждан; организация системы кураторства; создание землячеств иностранных обучающихся; организация волонтерской деятельности студентов.

Создание в образовательной организации интернациональной образовательно-воспитательной среды, обеспечивающей взаимовлияние и взаимообогащение национальных культур, сохранение национальных особенностей, создание условий для реализации межкультурных творческих проектов, знакомство с историко-культурным наследием России будут способствовать развитию межкультурного взаимодействия, укреплению дружественных отношений между обучающимися разных стран.

Переходя к особенностям разработки содержания дополнительных общеобразовательных программ, реализуемых на подготовительных факультетах, хотелось бы отметить, что при обучении слушателей используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии и электронное обучение, а также возможна реализация данных программ.

В случае реализации дополнительной общеобразовательной программы в сетевой форме требования к реализации программы должны обеспечиваться совокупностью ресурсов материально-технического и учебно-методического обеспечения, предоставляемого организациями, участвующими в реализации данной программы в сетевой форме.

Объем дополнительной общеобразовательной программы, обеспечивающей подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, составляет 2 376 часов, или 66 зачетных единиц, объем аудиторных занятий должен составлять не менее 1 008 академических часов, в том числе не менее 612 академических часов аудиторной работы по дополнительной общеобразовательной программе, касающейся изучения русского языка. Аудиторная нагрузка слушателей не должна превышать 36 часов в неделю.

Продолжительность освоения дополнительных общеобразовательных программ в соответствии с направленностью образовательной программы, обеспечивающей подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, в очной форме обучения, включая каникулы, составляет 52 недели.

В них входят:

- 38 недель – обучение;
- 2 недели – промежуточная аттестация;
- 3 недели – итоговая аттестация;
- 9 недель – каникулы.

Учебные рабочие планы разрабатываются образовательной организацией высшего образования для каждой группы с учетом времени начала обучения, направленности дополнительной общеобразовательной программы и пр. и утверждаются в установленном порядке.

Обучение по дополнительным общеобразовательным программам, обеспечивающим подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, начинается, как правило, 1 сентября.

Группы формируются по мере заезда слушателей с учетом следующих критериев.

1. Сроков заезда обучающихся.
2. Перспективных профилей образовательных программ высшего образования.
3. Уровня предыдущего образования иностранного гражданина.
4. Последующего уровня высшего образования.
5. Уровня владения русским языком (определяемый по результатам входного тестирования).
6. Родного языка или языка-посредника.

В случае более позднего прибытия слушателей подготовительных факультетов (отделений) на обучение минимальный срок обучения составляет 28 недель. В данной ситуации слушатель переводится на обучение по индивидуальному графику.

Структура дополнительной общеобразовательной программы, обеспечивающей подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, включает обязательные и дополнительные предметы с учетом образовательной программы высшего образования, на которой в дальнейшем будет обучаться слушатель подготовительного факультета (отделения).

Предметы, относящиеся к базовой части дополнительной общеобразовательной программы, являются обязательными для освоения обучающимся с учетом направленности программы, которую он осваивает.

При определении последовательности ввода общеобразовательных предметов в учебный процесс, распределении объема аудиторной нагрузки между предметами в течение недели и семестров, видов итоговых испытаний в зимнюю и летнюю экзаменационные сессии рекомендуется учитывать уровень владения слушателями русским языком, особенности изложения материала учебной дисциплины, степень разработанности лингвометодического обеспечения дисциплины.

Требования к освоению основных и дополнительных предметов устанавливаются нормативно-правовыми актами и утверждаются органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Итоговая аттестация проводится по завершении обучения по дополнительным общеобразовательным программам, реализуемым на подготовительных факультетах для иностранных студентов, и включает в себя:

1) итоговые экзамены по русскому языку в устной и письменной формах для обучающихся всех направленностей обучения (в соответствии с требованиями первого сертификационного уровня): грамматика и лексика, чтение, письмо, аудирование и говорение;

2) итоговые испытания по научному стилю речи (языку специальности), включающие в себя проверку знания специальной лексики, умение работать с текстами по специальности, аудирование (фрагмент лекции) и проверку навыков конспектирования;

3) итоговые экзамены и зачеты по общеобразовательным дисциплинам, установленным «Требованиями к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке», утвержденными приказом Минобрнауки России от 3 октября 2014 г. № 1304 и решением образовательной организации:

для гуманитарного профиля – обществознание, история и литература,

для экономического профиля – обществознание, история и математика,

для медико-биологического профиля – химия, биология и физика,

для естественнонаучного профиля – математика, физика и химия,

для инженерно-технического профиля – математика, физика и информатика.

Порядок проведения итоговой аттестации определяется локальными нормативными актами образовательной организации. Итоговые экзамены принимаются экзаменационными комиссиями, состав которых утвержден руководителем образовательной организации, реализующей данные дополнительные общеобразовательные программы; в их состав могут быть включены преподаватели, осуществлявшие подготовку слушателей по данному предмету.

По итогам испытаний по русскому языку, включающих письменный и устный экзамены, выставляется одна общая оценка.

Документ об итоговой аттестации, необходимый для поступления в образовательную организацию высшего образования Российской Федерации (свидетельство), выдается после успешного прохождения выпускниками итоговых испытаний.

При приеме на обучение по программам бакалавриата и магистратуры результаты выпускных экзаменов подготовительных факультетов (отделений) для иностранных граждан не являются вступительными испытаниями.

Слушатели, не завершившие обучение по дополнительной общеобразовательной программе, получают справку с перечнем изученных дисциплин и их объема.

А.А. Мейдус

ТЕНДЕНЦИЯ СОКРАЩЕНИЯ КОЛИЧЕСТВА ВУЗОВ – ЧЕГО ЖДАТЬ В БЛИЖАЙШЕМ БУДУЩЕМ

Высшее образование, реорганизация вузов, количество обучающихся, программы среднего профессионального образования.

Реформы, происходящие в высшем образовании, затрагивают сферу образования вообще. В течение последних нескольких лет явно прослеживается тенденция к укрупнению вузов, их реорганизации. В связи с этим возникает вопрос о возможном сокращении количества обучающихся в вузах, о котором говорил

Д. Ливанов. В статье анализируется текущее количество студентов в высших и средних образовательных организациях Красноярского края и Сибирского федерального округа, прогноз об их перераспределении до 2030 года, предполагается связь таких преобразований с развитием производства, сельского хозяйства.

A.A. Meydus

THE TREND OF REDUCING THE NUMBER OF HIGH SCHOOLS - WHAT TO EXPECT IN THE NEAR FUTURE

Higher education, reorganization of the universities, the number of students, programs of vocational education.

The reforms taking place in higher education affect the education sector in general. Over the past few years is clearly a trend to consolidation of higher education institutions, their reorganization. In this regard, the question of a possible reduction in the number of students in higher education institutions, which said D.Livanov. The article analyzes the current number of students in higher and secondary educational institutions Krasnoyarsk region and the Siberian Federal District, the prognosis of their redistribution to 2030, is supposed to link these changes with the development of agriculture.

В настоящей статье рассматривается важная составляющая высшего образования – его доступность в обозримом будущем. Ч. 3 ст. 43 Конституции РФ гласит «Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии», т. е. возможность получить бесплатное высшее образование зависит от конкурса на места, финансируемые из бюджета. Как раз о финансировании из бюджета в последнее время появилось много информации как в СМИ, так и в официальных документах. Конкурс формируется из количества финансируемых государством мест и количества лиц, на них претендующих. Цифровые показатели конкурса на бюджетные места для вуза – вопрос престижа, показатель спроса, конкурентоспособности. Немаловажную роль здесь играет количество желающих получить высшее образование. В настоящее время через СМИ активно доносится информация

о потребности, в том числе в Красноярском крае, в кадрах со средним профессиональным образованием, людях, имеющих рабочие профессии. Такая необходимость обосновывается появлением новых производств в регионе: Богучанская ГЭС, новый производственный корпус АО «ИСС», Сосноборская ТЭЦ, строительство свинокомплекса в Большемуртинском районе и др. По словам полномочного представителя президента РФ в Уральском федеральном округе Игорь Холманских, «...высшее образование – благо, но нам нужны люди рабочих специальностей» [4].

Тенденция к повышению престижа именно рабочей профессии вызовет закономерный отток абитуриентов из высших образовательных учреждений. Отсюда легко предположить, что государство в ближайшем будущем заинтересовано в подготовке кадров со средним профессиональным, а не с высшим образованием, а значит, существует опасность, что финансироваться будут места в средних образовательных организациях в ущерб местам в высших образовательных организациях. Такое предположение основывается, кроме того, и на курсе, принятом в последние годы Министерством образования и науки РФ, а именно реорганизация вузов, их укрупнение, закрытие вузов и филиалов.

Во многих научных статьях, посвященных реформированию высшего образования, приводятся слова А. Фурсенко, прозвучавшие на совещании в МИФИ в 2008 году, о количестве вузов, необходимых в стране. Им были озвучены следующие цифры: 50 университетов и 150–200 высших учебных заведений [3, с. 28]. В дальнейшей деятельности Минобрнауки РФ мы видим подтверждение этих намерений. Так, по результатам мониторингов эффективности деятельности вузов реорганизован ряд вузов и филиалов. Уже началась реализация идеи «опорных вузов», заложенной в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, появились вузы, желающие объединиться в опорные. Важнейший вопрос в настоящей ситуации – повлечет ли уменьшение количества

вузов уменьшение количества обучающихся в них? Произойдет ли перераспределение выпускников школ между средними и высшими образовательными организациями в пользу первых? Не для этого ли в том числе и затевалось это объединение и укрупнение вузов? В 2012 году новый министр образования Д. Ливанов заявляет, что уменьшать нужно не количество вузов, а количество студентов, обучающихся в них за счет бюджета с одновременным увеличением финансирования на эти бюджетные места. Для того чтобы понимать, насколько реально предположенное развитие событий, воспользуемся прогнозом до 2020 года и оценкой тенденций до 2030 года численности обучающихся и персонала образовательных учреждений РФ, разработанным Центром социального прогнозирования и маркетинга в рамках Проекта Минобрнауки РФ. За основу для сравнения в документе берется 2010 год. Из приведенных в прогнозе сведений сформированы диаграммы распределения численности выпускников 11–12 классов и приема в профессиональные образовательные учреждения по Красноярскому краю и Сибирскому федеральному округу и прогноз до 2030 года (рис. 1, 2).

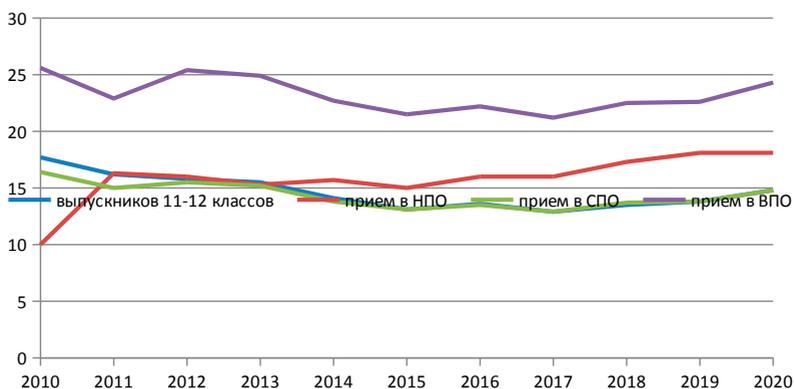


Рис. 1. Диаграмма распределения численности выпускников 11–12 классов и приема в профессиональные образовательные учреждения по Красноярскому краю и прогнозу до 2020 года

Из диаграммы видно, что данные о выпускниках и данные приема на программы высшего и среднего профессионального образования по Красноярскому краю коррелируют. В то же время прием на программы начального профессионального образования (согласно ст. 108 ФЗ «Об образовании в РФ» данный уровень приравнивается к среднему профессиональному образованию по программам подготовки квалифицированных рабочих (служащих)) резко возрастает с 2011 года, и далее наблюдается плавный рост, несмотря на уменьшение выпускников школ.

Диаграмма, представленная на рис. 2, показывает распределение выпускников школ и поступающих на программы начального, среднего и высшего профессионального образования по Сибирскому федеральному округу. Здесь также очень похожая ситуация – данные о выпускниках и данные приема на программы высшего и среднего профессионального образования коррелируют, а прием на программы подготовки квалифицированных рабочих (служащих) резко возрастают в 2011 году – 86,4 тыс. чел., против 71,0 тыс. чел. в 2010 году.

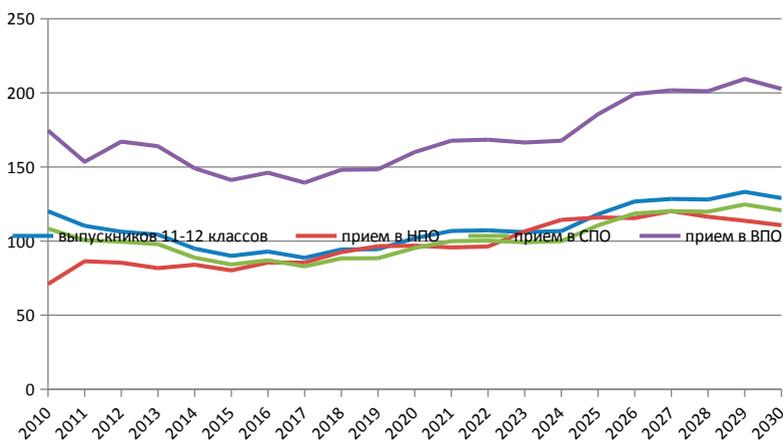


Рис. 2. Диаграмма распределения численности выпускников 11–12 классов и приема в профессиональные образовательные учреждения по Сибирскому федеральному округу и прогноз до 2030 года

Анализируя приведенные рисунки, можно сравнить прием в учреждения высшего образования с приемом в средние (на все программы, включая программы подготовки квалифицированных рабочих (служащих), в процентах). Так, по Красноярскому краю в 2010 году в учреждения высшего профессионального образования поступили 49,2 % от поступивших в вузы и учреждения среднего и начального профессионального образования, в учреждения среднего и начального профессионального образования поступили 50,8 %. В 2017 году (год в наименьшем количестве выпускников школ) в вузы поступят 42,3 % от поступивших, в образовательные организации среднего профессионального образования на программы среднего профессионального образования и программы подготовки квалифицированных рабочих (служащих) поступят 57,7 % от всех поступивших. В 2020 году, согласно прогнозу, в вузы поступят 31,0 %, в организации среднего профессионального образования – 69,0 %. Таким образом, по Красноярскому краю явно видно перераспределение между поступающими в образовательные организации профессионального образования в пользу поступающих в организации среднего профессионального образования. Такая тенденция прогнозируется на фоне продолжающегося реформирования вузов, а именно укрупнения, закрытия филиалов и негосударственных вузов. Вероятно, в первую очередь именно за счет этого и произойдет перераспределение, поскольку крупные вузы региона вполне успешно справляются с задачей подготовки кадров, обнаруживают довольно высокие показатели по результатам мониторинга эффективности вузов.

Вывод о перераспределении поступающих не только делается на основании прогноза, подготовленного в рамках Проекта Минобрнауки, но и подтверждается публичными выступлениями Министров образования РФ (А. Фурсенко, Д. Ливанова). Вероятно, такой курс Министерства образования связан, помимо прочего, с развитием производства, сельского хозяйства, нынешней ориентацией го-

сударства на импортозамещение во многих отраслях, что явно прослеживается последние годы в экономике Красноярского края. Благоприятна ли эта тенденция – довольно сложный вопрос. На первый взгляд имеется экономическое обоснование для нее. Однако если сравнивать долю лиц с высшим образованием в различных странах, то здесь могут обнаружиться и не самые благоприятные прогнозы, поскольку на сегодняшний день большей части работников, занятых в самых разных отраслях, нужны знания для работы со сложной техникой, в том числе вычислительной, знания основ экономики, менеджмента, планирования, основ законодательства и другие. В этой связи многие исследователи обращают внимание на то, что знание – ценность безусловная и в долгосрочной перспективе инструментальный подход к образованию непродуктивен [5, с.27]. Вопрос о важности получения именно высшего образования – сложный вопрос, для разрешения которого необходимо исследование на стыке экономики, социологии, философии образования.

Библиографический список

1. Бузанакова А.Р., Паклина С.Н. Курс на сокращение числа вузов в современной России: шаг к справедливости или к эффективности? // Молодой ученый. 2014. № 7. С. 310-313.
2. Волков А., Ливанов Д. Зачем России сотня сильных региональных университетов. URL: <http://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2015/03/23/zachem-rossii-sotnya-silnih-regionalnih-universitetov>
3. Дружилов С.А. Сокращение числа вузов в России: прогнозируемые социальные последствия // Педагогические науки. 2012. № 8. С. 28-31.
4. Малыхин М. План по сокращению числа вузов будет готов к маю 2013 г. URL: http://www.vedomosti.ru/politics/articles/2012/07/11/putin_velel_podgotovit_plan_po_sokrascheniyu_chisla_vuzov_k
5. Минеев В.В. Будущее не проходит стороной: реформа образования в контексте глобальных процессов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 26-36.

6. Новый глава Минобрнауки хочет в 2 раза сократить бюджетные места в вузах. URL: http://www.rbc.ru/society/22/05/2012/651412.shtml?&web_optimizer_debug=1
7. Шереги Ф.Э., Рыбаковский Л.Л., Арефьев А.Л., Савинков В.И. Численность учащихся и персонала образовательных учреждений Российской Федерации. (Прогноз до 2020 года и оценка тенденций до 2030 года). М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2013. 164 с.

Е.П. Мотоласова

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Профессиональная педагогическая деятельность, профессиональная подготовка педагога, профессиональный стандарт педагога, трудовые функции, практическая подготовка, педагогическая интернатура, квалификационный экзамен.

В статье рассматриваются некоторые проблемы подготовки выпускников педагогических вузов к профессиональной деятельности в условиях реформирования педагогического образования в России, а также возможные пути их решения.

Е.Р. Motolasova

PROBLEMS OF TRAINING UNDERGRADUATE STUDENTS-BACHELORS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOLS TO PROFESSIONAL ACTIVITY

Professional teaching activities, teacher training, professional standard of the teacher, work functions, practical training, teaching internship, qualification exam.

This article discusses some problems of training graduates of pedagogical universities for professional work in the conditions of reforming teacher education in Russia, as well as possible solutions these problems.

Реформирование российской системы высшего профессионального образования определило появление нормативных документов, программ и проектов, которые задают систему новых требований, предъявляемых к современному педагогу. Завершается переход на новые федераль-

ные государственные образовательные стандарты, осуществляется построение современных моделей национальных образовательных систем на основе компетенций, впервые в российском образовании утвержден профессиональный стандарт педагога.

В Концепции поддержки развития педагогического образования выделяются три основные группы проблем, связанных с получением педагогического образования и с педагогической профессией в целом, а именно: проблемы входа в профессию, проблемы подготовки педагогов и проблемы удержания в профессии. Основной целью Концепции являются повышение качества подготовки педагогических кадров, приведение системы педагогического образования в соответствие со стандартами профессиональной деятельности педагога и ФГОС общего образования и преодоление «двойного негативного отбора» [3].

«Профессиональный стандарт педагога» – рамочный документ, разработанный для установления единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности. В этом документе закреплены трудовые функции педагога, на основании которых руководителям образовательных организаций предстоит создавать локальные акты. Разработчики стандарта предусматривают возможность его дополнения региональными требованиями с учетом социокультурных, демографических и других особенностей территории, а также внутренним стандартом образовательного учреждения. По мнению руководителя коллектива разработчиков стандарта Е.А. Ямбурга, профессиональный стандарт не должен превращаться в инструмент жесткой регламентации деятельности педагога [6].

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященный проблеме подготовки и отбора учителей, показал, что выпускники педагогических вузов недостаточно подготовлены к выполнению своих непосредственных функций в реальном педагогическом процессе. Это проблемная ситуация, при которой выпускники педагогических вузов,

имея теоретические знания, не способны реализовать их в повседневной деятельности школы. Проблеме готовности выпускников-бакалавров к профессиональной деятельности в работах уделяют внимание многие ученые, таких как В.А. Адольф, Ю.М. Забродин, Н.Ф. Ильина, А.А. Марголис, А.Г. Каспржак, В.А. Слостенин, А.В. Хуторской, Л.В. Шкерина, Е.А. Ямбург и другие.

Проблему входа в профессию выпускника педагогического вуза предлагается решить за счет изменения программ подготовки, а именно усилением практической направленности процесса подготовки учителей в вузе, стажировок в рамках школьно-университетского партнерства, введения квалификационного экзамена, облегчающего вход в профессию и позволяющего оценить качество подготовки. Процесс подготовки педагога в вузе представлен в учебном плане и комплексе рабочих программ учебных дисциплин и видов практики. Развертывание системы подготовки бакалавра педагогического образования осуществляется за счет раскрытия содержания учебной информации и указания комплекса учебных задач, заданий и упражнений, обеспечивающих формирование системы знаний и умений, способствующих развитию профессионально значимых личностных качеств. В процессе разработки модели подготовки решаются такие проблемы, как определение состава и содержания необходимых и достаточных знаний для успешного решения профессиональных задач; определение соотношения теоретической и практической подготовки; выбор форм организации учебного процесса с учетом ранее полученного образования. Создание модели подготовки будущего педагога предполагает целостное (комплексное) видение содержания обучения. Таким образом, одним из принципов перестройки работы педагогических вузов должно стать повышение практикоориентированности учебного плана.

Кроме того, достаточно остро сегодня стоит и проблема привлечения выпускников педагогического направления подготовки к трудовой деятельности в школе. Про-

веденный нами опрос студентов выпускных курсов педагогического университета (50 человек) об их отношении к профессиональной деятельности педагога и к введению профессионального квалификационного экзамена позволил сделать выводы о том, что обучающиеся пришли в вуз не за профессией, а за высшим образованием. Анализ потребностей в педагогических кадрах в образовательных организациях показал, что работать в школу приходит всего лишь 40 % выпускников вузов. Примерно половина из них уходит из школы в другие места в течение первого года работы (по данным Министерства образования и науки Красноярского края).

Для решения проблем по усилению практической направленности процесса подготовки будущих учителей и улучшения показателей трудоустройства по специальности многие вузы взялись за реализацию так называемой «интернской практики». Так, например, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева предложил вернуть систему наставничества для молодых учителей, отсюда появился термин «педагогическая интернатура». Это погружение студентов старших курсов в образовательный процесс школы под руководством учителя-предметника, или наставника. Программа педагогической интернатуры на уровне бакалавриата осваивается в течение одного года и заключается в интеграции стажерской практики в образовательный процесс вуза, не предполагая выхода за временные рамки усвоения основной образовательной программы. При этом педагоги-интерны пока не имеют законченного высшего образования, а интернатура выступает как особая форма годичной практики (последний год обучения бакалавра) с индивидуальным образовательным маршрутом [5].

Проблеме погружения будущего учителя в образовательный процесс посвящены работы таких исследователей, как И.А. Бочкарева, Е.Ю. Грачева, Ю.М. Забродин, Е.А. Ленская, Т.В. Лучкина, А.А. Марголис, В.С. Пусвацет, Т.В. Фуряева и другие. Анализ статей этих ученых позволяет

сделать вывод о том, что стажерская практика подразумевает теоретическую и практическую подготовку молодого учителя, пассивное наблюдение за образовательным процессом в школе и классе и активное включение в процесс преподавания. Завершающим этапом стажерской практики является либо процесс сертифицирования молодого специалиста, либо сдача государственного квалификационного экзамена, подтверждающего его право на преподавательскую деятельность в школе, который будет засчитан в итоговой государственной аттестации выпускников.

Таким образом, для решения проблем подготовки педагогических кадров необходимо изменить содержание программ педагогической подготовки и технологию обучения в целях обеспечения реализации нового профессионального стандарта педагога и новых образовательных стандартов, усилить связи всех компонентов содержания подготовки (предметных, психолого-педагогических, информационно-технических) с практическими профессиональными задачами педагога; повысить практикоориентированность учебных планов педагогических вузов; ввести стажировку будущих педагогов за счет широкого использования механизмов школьно-университетского партнерства; внести изменения в итоговую аттестацию выпускников педагогических вузов, ввести квалификационный экзамен, облегчающий вход в профессию и позволяющий оценить качество подготовки.

Библиографический список

1. Каспржак А.Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 261–282.
2. Каспржак А.Г., Калашников С.П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 87–103.
3. Концепция поддержки развития педагогического образования. URL: http://www.herzen.spb.ru/news/14-01-2014_2 (дата обращения 28.10.2015).

4. Моцарь Л.С., Некрасов С.Д. О готовности студента вуза к профессиональной деятельности // Человек, сообщество, управление. 2011. № 1. С. 110–118.
5. Плеханова Е.М., Гордиенко Е.В., Колокольникова З.У., Кулакова Н.В., Лобанова О.Б., Мосина Н.А. Педагогическая интернатура в подготовке бакалавров в контексте ФГОС: проблемы и противоречия // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/119-15058>
6. Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? М.: Просвещение, 2014. 172 с.

В.П. Новикова

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ

Оценка качества знаний, тестирование, программа повышения квалификации, практико-ориентированный подход.

В статье рассматривается необходимость повышения уровня грамотности учителей в области оценки качества языковых знаний учащихся. Доказывается целесообразность реализации данной образовательной программы на базе университета, т.к. его ресурсы позволят не только повысить профессиональную компетентность учителей в данной области, но и усилить практическую направленность предметно-центрированного обучения с акцентом на использовании современных образовательных технологий.

V.P. Novikova

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER AND ASSESSMENT OF THE QUALITY OF KNOWLEDGE

Knowledge quality assessment, testing, professional training program, practice-oriented approach.

The article discusses the need for literacy teachers in the field of assessing the quality of language knowledge of students. This article proves the feasibility of implementation of this educational program on the basis of the University, as its resources will allow not only to improve the professional competence of teachers in this area, but also to strengthen the practical orientation of the subject centered learning with an emphasis on the use of modern educational technologies.

Современный человек сталкивается с множеством вызовов, связанных с ростом конкуренции на рынке труда, усложнением профессиональных компетенций и информатизацией общества. Он должен осуществлять поиск релевантной информации, уметь ее структурировать и использовать результаты поисковой деятельности для того, чтобы решать реальные жизненные задачи [12]. Для реализации огромного числа ежедневных целей человек должен иметь навыки ориентировки в различных жизненных контекстах. В связи с этим сегодня много говорят о различных видах грамотности. Под общей грамотностью понимаются совокупность систематизированных знаний и адекватное понимание человеком окружающей действительности. Под функциональной грамотностью понимается способность к компетентному и эффективному действию. Она является социальным феноменом, поскольку от нее зависят мера реализации жизненных интересов человека и характер его взаимоотношений с обществом. Очевидно, что в наши дни знания сами по себе не обеспечивают успешности функционирования в современных условиях. Программа международной оценки компетенций взрослых PIAAC тоже расширяет понятие «грамотность» за пределы «просто навыков» чтения, письма и счета и включает в него набор навыков и умений, позволяющих людям успешно осуществлять деятельность, которая становится все более технологичной. Акцент при этом ставится на действии как возможности применять свои знания, реализовывать навыки и компетенции [12].

Без сомнения, ключевую роль в формировании навыков играют университеты. Именно они готовят специалистов высокого уровня, ученых и исследователей, а также производят новые знания для поддержания инновационных систем государства. В современных условиях конкуренции, в условиях острой борьбы за лучших студентов и финансирование от вуза требуется, чтобы он выделялся на фоне остальных вузов уникальным видением и своей энергией. Вузы страны меняют стиль управления, пе-

реходя от традиционного административного к стратегическому. Университетам приходится все больше учитывать внешний контекст новой агрессивной экономики знаний, в которой они функционируют, адаптируя свои организационные возможности, средне- и долгосрочные перспективы развития. В связи с этим университеты стараются приблизить образовательные ситуации к условиям профессиональной деятельности, что отражено в новых федеральных государственных образовательных стандартах. При разработке образовательных программ особое внимание уделяется не только тому, что выпускник должен знать, но и что он должен уметь и чем владеть.

Так, в профессиональном стандарте «Педагог» ключевое место отводится педагогической деятельности, которая представлена функциями обучения, воспитательной деятельности и развивающей деятельности. В пункте № 6 раздела «Обучение» содержательного профессионального стандарта от педагога требуется умение объективно оценивать знания учеников, используя разные формы и методы контроля [4]. Данная компетенция оговорена и в ФГОС по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование [5]. Действительно, смена государственно-политического и социально-экономического устройства России в начале 90-х годов XX века создала возможности и обусловила потребности в реформировании сложившейся в прошлом системы образования. В ходе реформ развернулся поиск новых подходов к оценке учебных достижений учащихся и студентов. Под влиянием сотрудничества с учебными заведениями зарубежных стран стал осваиваться международный опыт в области тестирования. Российские школы на регулярной основе вошли в число участников различных программ международного оценивания учащихся (PISA, PIRLS, TIMSS) [2], реализуют национальные программы тестирования в рамках ГИА и ЕГЭ. Однако в старых программах ВПО, направленных на подготовку учителей и преподавателей иностранного языка, до последнего времени отсутствовали учебные дисциплины,

способствующие формированию базовых знаний по лингвистической тестологии и основных компетенций, необходимых для качественной оценки уровня владения языком. В жестких условиях рыночных отношений вуз просто обязано реагировать на изменение конъюнктуры рынка образовательных услуг, предлагая потребителям не только востребованные программы повышения квалификации, но и инновации, опережающие потребности клиентов. В связи с этим нам кажется целесообразным реализовать образовательную программу повышения квалификации в области оценки качества языковых знаний именно на базе университета, ресурсы которого позволят не только повысить профессиональную компетентность учителей в данной области, но и усилить практическую направленность предметно-центрированного обучения с акцентом на использовании современных образовательных технологий.

Неоспоримым является тот факт, что профессиональная компетентность учителя предполагает постоянное развитие и самосовершенствование. Как известно, одной из задач социокультурной модернизации образования является «развитие “компетентности к обновлению компетенций” как ценностной целевой установки при проектировании образовательных программ разного уровня, позволяющей в условиях стремительного роста информационных потоков и темпа социальных изменений представителям подрастающих поколений справляться с различными профессиональными и жизненными проблемами» [3].

Заметим также, что потребность в развитии данной компетенции особенно очевидна в связи с изменением культуры образования, в рамках которой ребенок развивает навыки самообучения, самоконтроля и самоуправления, опираясь на школу, роль учителя меняется. Учитель не только «транслирует» знания, а скорее, выступая в роли эксперта учебной деятельности, помогает ученику конструировать свои знания, приобретать собственный опыт, тем самым повышая заинтересованность обучающихся в результатах учебного процесса [3]. Мотивация к знаниям,

качество знаний и умений являются определяющим фактором эффективности обучения.

Однако данный учебный процесс требует не только наблюдения и управления, но и оценивания. Средством же определения, насколько достигнуты стандартные планки, является только правильно выбранная система контроля. Она служит средством определения эффективности используемых технологий обучения, степени фундаментальности и прогностичности знаний, гибкости и адекватности умений. При этом диагностирование качества знаний и умений обучающихся нуждается в систематическом контроле степени обученности, установления и устранения пробелов в осваиваемом учебном материале с последующей коррекцией в ходе учебного процесса и прогнозированием содержания и технологии обучения. При подобном мониторинге успешности учебной деятельности выявляются определенные закономерности в деятельности преподавателей и обучающихся, анализ которых позволяет выстраивать стратегию дальнейших действий. Для качественного контроля результатов обучения с целью проведения коррекции учебного процесса в системе педагогического мониторинга используются современные дидактически обоснованные организационные формы контроля. Одной из таких форм является тестирование. Основной целью введения тестовой формы оценки являются получение объективности и достоверности контроля знаний путем обеспечения единых дидактических требований, снижение роли субъективного влияния на оценку качества знаний, овладение навыками работы с тестами, что значительно снижает порог трудностей при дальнейшей работе с тестовыми заданиями, используемыми в различных сферах. Отечественные и зарубежные ученые-педагоги, специалисты в области педагогической квалиметрии в разное время (Кларин Г.С., Михайлычев Е.А., Сафонова Т.Н. Селевко А.О., Татур В.А., Хлебников И.А., Цатурова, Coombe С., Folse К., Hubleу N. и др.) разработали теоретические и практические подходы к организации контроля знаний студентов и школьников на основе

тестовых технологий, изучали вопросы теории педагогических тестов, композиции и форм тестовых заданий, условий и процедуры проведения тестирования, интерпретации полученных результатов [8–11].

Овладение компетенцией оценки качества знаний необходимо для более эффективной работы школы в целом. Ведь полученные умения и навыки будут способствовать развитию стратегического мышления персонала школы, «прозрачности» образовательного процесса, «этосу сотрудничества и творчества» [3]. Имея в руках надежный механизм управления деятельностью учащихся через систему контроля, учителя смогут избежать нередкого в наши дни «профессионального выгорания», конфликтов с учениками и родителями, которые возникают на почве субъективной оценки знаний. Высококачественный инструментарий повысит кредит доверия к решениям в образовательной политике всего учебного заведения. Совмещая занятия на курсе с преподаванием иностранного языка, слушатели смогут применять полученные знания на практике в своей школе. В ходе данной образовательной программы, наряду с приобретением навыков разработки, составления и анализа тестовых материалов, учителя будут знакомиться с современными образовательными технологиями, такими как проектная деятельность, игровые технологии, кейс-технологии, технология развития критического мышления. Проектная деятельность будет иметь целью составление тестовых заданий для оценки навыков аудирования, чтения, говорения и письма для разных возрастных групп учащихся.

Практико-ориентированный подход такой программы очевиден, но именно университетская среда наполнит его фундаментальным содержанием. Учитель, выступающий в качестве потребителя образовательной услуги, со своей стороны, будет оценивать достоинства нового образовательно продукта, конкурентоспособные преимущества, или другими словами, «полезность», данной программы повышения квалификации, которую предлагает педагогический вуз [1], [8].

Библиографический список

1. Абанкина И.В. Концептуальное проектирование в образовании // Обществ. науки и современность. 2010. № 3. С. 67–72.
2. Андерсен П., Морган Дж. Разработка тестов и анкет для национальной оценки учебных достижений. М.: Логос, 2011. 201 с.
3. Любимов Л.Л. Что мешает нашей стране улучшить качество школьного образования? // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 11–26.
4. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры). Приказ Министерства образования и науки от 21 ноября 2014 г. № 15.05 // Образование и наука. 2015 № 8 (127).
6. Сагинова О.С., Нефедова О.Б. Как продать образование: восприятие коммуникаций вуза в ситуации принятия решения // Маркетинг услуг. 2005. № 2.
7. Современные виды грамотности [Электронный ресурс]. <http://murzim.ru/nauka/pedagogika/obwaja-pedagogika/26435-sovremennye-vidy-gramotnosti.htm>
8. Стандарты и тесты в образовании / А.О. Татур и др. М.: МИФИ, 1995.
9. Coombe C., Folse K., Hubley N. A Practical Guide Assessing English Language Learners. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2010. P. xxiii–xxiv, 158–166.
10. Fulcher G., Davidson F. Language testing and assessment: an advanced resource book, Routledge. 2007.
11. Hughes A. Testing for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press. 1993. P. 29–43.
12. OECD The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary. Paris: OECD, 2005.

Н.Э. Овчинникова

ПОНИМАНИЕ ЛИДЕРСТВА КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ЗАРУБЕЖНОЕ ВИДЕНИЕ

Лидерство, компетенции, теория лидерства, организационное лидерство, лидер, эмоциональное лидерство.

В настоящее время термин «лидерство» употребляется очень часто, однако общего понимания сути данного понятия не существует. В статье раскрываются основные подходы к пониманию термина лидерства и проанализированы основные теории. Представлена авторская трактовка понимания лидерства, а также сформулированы основные рекомендации для изучения и применения данного понятия в обучении и работе.

N.E. Ovchinnikova

THE UNDERSTANDING OF LEADERSHIP AS A KEY COMPETENCE: INTERNATIONAL VISION

Leadership, competence, leadership theory, organizational leadership, leader, emotional leadership.

Currently, the term «leadership» is used very often but a common understanding of this concept doesn't exist. This article describes the main approaches to the understanding of the term leadership and analyzes the main theories. The article presents the author's interpretation of the understanding of leadership and formulates key recommendations for the study and application of this concept in teaching and work.

С давних времен люди размышляют и проводят исследования по поводу того, кто такие лидеры, можно ли их выделить в отдельную категорию и как они влияют на развитие организации и коллектива в целом. Основы теории власти и управления заложили Н. Макиавелли, М. Вебер, Д. Макгрегор, которые своим примером подтолкнули человечество к изучению данной темы в более глобальных масштабах.

В настоящее время термин «лидерство» употребляется очень часто, однако общего понимания сути данного понятия не существует. Для того чтобы дать четкое определение, необходимо проанализировать истоки возникновения понятия и теоретическую составляющую данного направления.

В связи с этим целью данного исследования является обоснование наиболее полного и точного определения «лидерство» и «лидер».

Существует большое количество источников, которые дают совершенно разные толкования понятию лидерства. С давних времен и по настоящее время каждый автор вносит свое дополнение к данному понятию, модернизируя его и тем самым адаптируя под существующую действительность. Каждое из определений соответствует своей эпохе и характеризует лидера своего времени. Однако мы можем отметить, что современные исследователи остановились в желаниях дополнить данное понятие и используют определения, которые закрепились за данным понятием на протяжении уже многих лет. Первые исследования в области лидерства датируются VI веком до нашей эры в трудах Конфуция (Analects), Лао-цзы (Tao Te Ching) и Сан-цзы (Искусство войны). Родоначальником определения «лидер» считается Николо Макиавелли. В то время он дал определение понятию «политический лидер» и интерпретировал его как государя, который может сплотить и представить все общество в целом, использовать все средства для поддержания и обеспечения общественного порядка и сохранности государства. Прошли годы, время и обстановка трансформировали данное понятие, и оно стало распространяться не только на политических деятелей, но и на другие сферы жизнедеятельности общества. Одно из последних трактовок понятия «лидер» выглядит следующим образом: **лидер** – это личность, за которой все остальные члены группы признают право брать на себя наиболее ответственные решения, затрагивающие их интересы и определяющие направление и характер деятельности всей группы [2]. Незадолго после появления понятия лидера как личности ученые осознают тот факт, что постепенно начинает появляться совершенно новое течение в науке под названием «лидерство». Лидерство трактуется разными учеными с разных позиций, и общего мнения до настоящего времени не существует. Объясняется это тем, что как главный элемент «лидер» постоянно транс-

формируется и трансформирует все понимание лидерства как процесса. Однако чтобы нам понимать, с чем мы имеем дело, представляется возможным взять одно из последних определений, которое описывает данное направление в науке. **Лидерство** – управленческие взаимоотношения между руководителем и последователями, основанные на эффективном для данной ситуации сочетании различных источников власти и направленные на побуждение людей к достижению общих целей [1].

Дав начальные определения понятиям «лидер» и лидерство», мы можем приступить к более глубокому анализу данных дефиниций и разработке наиболее актуального определения на основе изученной литературы. Существует много направлений в изучении лидерства, и все их собрать в одном труде достаточно сложно и не представляет большого интереса. Наиболее важным видится выделение ключевых направлений в изучении лидерства. Каждое направление в изучении лидерства акцентирует внимание на одном из множества набора двойственностей, которые аккумулируют в себе весь объем статей по этой теме и в связи с этим становятся «сердцем» в изучении этого понятия.

Данные направления можно подразделить на 5 видов:

1) двойственность, проявляющаяся между ролью лидера в создании сверхпроизводительности и результата и лидерской роли в создании «смысла»;

2) двойственность между лидером как особенным человеком, который обладает уникальными способностями и чертами характера, специализируется на таких предметах, как история, физиология и психоанализ, и лидерством как социальной ролью, характеризующейся влиянием взаимоотношений между лидером и обществом, в особенности в сферах социологии, политических наук и экономики;

3) двойственность между «универсальным» лидерством (подразумевается что-то общее, что объединяет лидеров во всех ситуациях и контекстах) и «частным» лидерством (каждый человек руководит по-своему в зависимости от его (ее) идентичности и ситуации, в которой все происходит);

4) двойственность между возможностью лидеров к практическому применению навыков (власти, влиянию, добавленной возможности сделать что-то, действовать, меняться) и необходимостью лидера «становиться в рамки» (такие, как организационная история, бесчисленные запросы и аудиторию);

5) двойственность между размышлениями о развитии лидера в условиях, которые подчеркивают возможность лидера думать и делать (акцент на компетенции) и становиться и быть (акцент на развивающейся личности) [5].

Описав фундаментальные направления в изучении понятия «лидерство», важно охарактеризовать типологию «лидерства», для того, чтобы четко понимать различия всех составляющих данного определения. В настоящее время выделяют различные подходы к типологизации лидерства, но одним из самых распространенных является выделение организационного лидерства как основы.

Организационное лидерство состоит из следующих факторов:

1. «Домен» (целенаправленная социальная система) – группа людей, которые могут быть идентифицированы как члены системы и люди, которые работают взаимозависимо для достижения одной и более коллективных целей.
2. «Критерий» – возникает вопрос о том, что мы подразумеваем под терминами «хороший» и «эффективный» относительно «успешного» лидерства.
3. «Функции» – человек должен обладать знаниями о системе (коллективе, организации и структурном подразделении), в которую он внедрился, а также о персональных качествах тех, кто руководит (руководил) этой системой.
4. «Контекст» – вызов (задача).
5. «Условия» – мы хотим, чтобы команда выполняла все великолепно, организация достигала своих целей, народ процветал.
6. «Это» – что-то особенное в человеке.

Организационное лидерство показывает, насколько многогранно определение данного понятия и сколько различных аспектов включается в себя. Однако важно отметить, что, рассмотрев только одну градацию, невозможно

сделать качественный анализ определения. В этой связи видится необходимым рассмотрение теорий лидерства.

Существует несколько видов теорий лидерства, через призму которых мы можем глубже погрузиться в тему исследования и точнее понять саму суть понятия. Для того чтобы выделить наиболее важные теории и сделать их более наглядными, в данном исследовании представлена обзорная дополненная табл. 1[4] существующих теорий лидерства с основными представителями данных теорий.

Таблица 1

Краткая характеристика теорий лидерства

Теории	Краткое описание	Авторы
Теория личностных черт	Лидерство зависит от личных качеств, личности и характера	Уигджем, 1931 Доуд, 136 Дженнинге, 1960 Скот, 1973 Кёкпэтрик-Локк, 1991
Поведенческая теория	Лидерство зависит от того, что делает лидер	Хэмфил, 1950 Хэмфил-Куне, 1957 Стогдилл-Куне, 1957 Блейк-Моугон, 1964 Коузес-Поснер, 1990
Теория непредвиденных обстоятельств	Лидерство зависит от ситуаций, благоприятных для лидера	Хоманс, 1950 Фидлер, 1967 Врум-Йеттон, 1973 Холландер, 1978 Херси-Бланшар, 1979
Трансформационная теория	Лидерство зависит от ценностей и видения	Гринфилд, 1977 Берис, 1978 Беннис-Нанус, 1985 Феехольм, 1991 Ковей, 1992

Со времен начала изучения лидерства, можно выделить основные социологические подходы к изучению лидерства в организации, которые представлены в табл. 2 [5].

Основные социологические подходы к изучению лидерства в организации

	Веберовский	Институциональный	Неомарксистский	Реляционный
Теоретические предположения	Власть лидера должна быть легитимной в глазах подчиненных	Лидера и подчиненных связывают взаимозависимые отношения	Лидер и подчиненные принадлежат к разным антагонистическим социальным классам	Лидеры и потенциальные лидеры отличаются с точки зрения их реляционных ресурсов
Основные постулаты	Социальная и организационная структура – это формы идеологии (стиля) лидерства и их значений	Лидерство служит основной функцией интегрирования дифференцированной социальной системы и основывается на символических, нормативных и когнитивных институтах	Лидерство это элитарный феномен основ классовой борьбы, простое отражение социального подчинения, которое базируется на экономической основе	Свойства сети и позиция сети формирует форму продвижения к руководству, стили лидерства, лидерскую производительность
Методология	Сравнительно-историческая; качественная; некоторые крупные выборки многомерного анализа	Сравнительно-историческая; качественная; некоторые крупные выборки многомерного анализа	Сравнительно-историческая; качественная;	Анализ социальных сетей
Основной вид доказательств	Case-studies на организационном и национальном уровнях	Case-studies на организационном и национальном уровнях	Case-studies на организационном и национальном уровнях	Систематические индивидуальные данные социальных сетей внутри и между организациями
Сторонники	Weber, 1922; Pareto, 1935; Michels, 1911; Bendix, 1956	Barnard, 1938; Parsons, 1951; Selznick, 1957; Kerr et al., 1960	Mosca, 1939; Mills, 1956	Simmel, 1917; Coleman, 1988; Burt, 1992
Недавние исследования	Beckman&Burton, 2007; Fligstein, 1990; Guillen, 1994; Hamilton&Biggart, 1988; Useem, 1984; Walder, 1986	Khurana, 2002; Ocasio & Thornton, 1999; Cohen & March, 1974	Mizruchi, 1992	Barek, 1994; Ibarra, 1992; Podolny and Baron, 1997

Интересно отметить, что многие отрасли начали выдвигать и формулировать собственные теории, которые учитывали особенности их коллективов и специфику работы. Например, в промышленной и организационной психологии существуют различные теории, которые были выдвинуты, чтобы объяснить успешность или провальность производительности лидеров.

Такие теории, как правило, делятся на три основные категории.

1. Характерные теории лидерства акцентировались на роли некоторых ключевых черт личности в лидере. Они, как правило, включают в себя решительность, организаторские способности, уверенность в себе и коммуникативные навыки.

2. Поведенческие теории лидерства фокусируются на вопросах стиля руководства, особенное внимание в которой уделяется возможности описать лидера как мотивирующего на задачи и поведение. Теория непредвиденных обстоятельств существует, чтобы определить различные лидерские поведения, требуемые в различных ситуациях.

3. Когнитивные теории лидерства сосредоточились на путях, в которых отражается, что идеи и восприятие последователей могут повлиять на результативность своих лидеров.

Проанализировав различные подходы к изучению лидерства в организации, мы можем сделать вывод, что многие из них базируются на психологическом и внутреннем состоянии человека. Один из очень интересных видов лидерства – эмоциональное лидерство. Оно подразумевает под собой гармонию эмоций при управлении коллективом, нахождение правильных подходов к каждому человеку и способность эмоционально вдохновлять людей. Иностранные авторы утверждают, что эмоциональное лидерство является основополагающим при становлении и развитии коллектива. Грамотный подход, вдохновение коллектива в трудные минуты и правильно сформулированные мысли могут не только поднять настроение сотрудникам, но и воодушевить их на достижение новых вершин.

Однако существует антипод данному виду лидерства – диссонирующее лидерство, которое подразумевает, что руководитель всем всегда недоволен. Даже при самом хорошем раскладе он найдет минусы и начнет настраивать коллектив на минорную волну, что способствует распространению упаднического настроения в коллективе, развитию пессимизма и возможности приобретения депрессивного состояния основополагающими ячейками коллектива. Чтобы такая ситуация не случилась, многие ученые выделяют качества, которыми должен обладать лидер на эмоциональном уровне для достижения успеха.

Лидер должен иметь самосознание (понимать, кто он и для чего), самоконтроль (в самой сложной ситуации он должен сохранять хладнокровие и справедливость мышления), социальную чуткость (всегда чувствует свой коллектив, помогает каждому из них, поддерживает, однако должен четко понимать границу между чрезмерной опекой и поддержкой) и, главное, управление отношениями, которое включает в себя многие особенности всего вышеперечисленного. Это, прежде всего, воодушевление, влияние, помощь в самосовершенствовании, содействие изменениям, урегулирование конфликтов, укрепление личных взаимоотношений, командная работа и сотрудничество [3].

В табл. 3 рассматриваются наиболее важные критерии оценки лидерства, компетентностная составляющая данного понятия и качества, наиболее часто упоминающиеся в корпоративных кодексах (табл. 3) [6].

Таблица 3

Частота упоминания ценностей в 15 корпоративных кодексах

Ценность	Частота упоминания
1	2
Целостность	11
Высокие этические нормы	9
Обязанности	8

1	2
Репутация	7
Честность	6
Открытость	4
Справедливость	3
Конкурентоспособность	3
Надежность	2
Прибыльность	2
Правдивость	2

Подводя итог всему вышесказанному, мы можем отметить, что **лидер** – это человек, который комбинирует в себе все качества, необходимые для единения коллектива и достижения совместных целей. Каждый лидер отличается от других внутрикорпоративным устоем, поведением, способом решать задачи и вдохновлять других. Составив полноценную картину зарубежного видения понятия лидерства, можно проанализировать данное определение в российских организациях.

Данное исследование позволило выявить следующие утверждения.

1. Понятия «лидер» и «лидерство» в зарубежной литературе легли в основу всех отечественных исследований.

2. Главным отличием зарубежных исследований лидерства от российских является подход к изучению личности лидера и результативности командной работы под его руководством. В российских исследованиях большее внимание уделяется непосредственно личности лидера, его пониманию себя и своих талантов, в зарубежной литературе оцениваются командная работа и роль лидера как вдохновителя коллектива на достижения заданных (желаемых) высот. В связи с этим прослеживается явный диссонанс исследований при выходе на мировой уровень.

В связи с этим видится целесообразным представить ряд рекомендаций.

1. Каждого лидера необходимо оценивать с позиции принадлежности его к какой-либо организации, его позиции и поведения с точки зрения управления и результативности.

2. Для усовершенствования исследований и признания их на мировом уровне необходимо внедрить систему понимания лидерства с точки зрения личности и вдохновителя. Такой компромисс в исследовании поможет зародить новое течение в оценке поведения руководителя и влиться в основной поток исследований зарубежных ученых по данному вопросу.

3. Для формулирования понимания понятий, актуальных для настоящего времени, необходимо учитывать востребованные компетенции, политическую и экономическую ситуацию в мире и темпы развития личности.

Данные рекомендации и опыт предыдущих поколений исследователей открывают перед нами большое количество неисследованных областей, которые могут быть применимы в настоящее время.

Библиографический список

1. Балашов А.П. Теория менеджмента: учебное пособие. М.: Вузовский учебник: НИЦ ИНФРА-М, 2014. 352 с.
2. Блинов А.О., Угрюмова Н.В. Теория менеджмента [Электронный ресурс]: учебник для бакалавров. М.: Дашков и К°, 2014. 304 с. URL: <http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=512829>
3. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управление людьми на основе эмоционального интеллекта: пер. с англ. 6-е изд. М.: Альпина Паблицер, 2012.
4. Шашахметова А.Х. Лидерство: теория, практика и международные стандарты. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2012. 188 с.
5. Handbook of leadership theory and practice (A Harvard business school centennial colloquium edited by Nitin Nohria, Rakesh Kherana). 2010. 26 January.
6. Roger Gill Theory and practice of leadership. 2006. 552 p.

Г.С. Пьянкова

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА И ФГОС ВО

Рефлексия, педагогическая рефлексия, рефлексивные компетенции, рефлексивные способности, рефлексивная образовательная среда.

Рассматриваются важность развития рефлексивной компетентности педагога в свете требований профессиональных стандартов и ФГОС ВО, а также условия организации рефлексивной образовательной среды, необходимой для развития рефлексивных способностей обучающихся в процессе их профессиональной подготовки.

G.S. Piankova

DEVELOPMENT OF REFLEXIVE COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS IN THE LIGHT OF THE REQUIREMENTS OF PROFESSIONAL STANDARD AND FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF HIGHER EDUCATION

Reflection, pedagogical reflection, reflexive competencies, reflexive abilities, reflexive learning environments.

Discusses the importance of reflexive competencies in the light of the requirements of professional standard of the teacher and Federal state educational standards of higher education, as well as conditions of the organization reflective learning environment necessary for the development of reflexive abilities of students during their professional training.

Одна из основных целей современного высшего образования – формирование выпускника, максимально подготовленного к профессиональной деятельности, обладающего необходимым объемом знаний и ключевыми компетенциями (профессиональными и универсальными). Для достижения этой цели при разработке и реализации в вузе основных образовательных программ рекомендуется соотносить требования, предъявляемые к компетенциям выпускников, федеральными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО) и профессиональными стандартами (ПС).

Проведенный нами анализ ключевых компетенций, представленных в ряде ФГОС ВО по направлениям подготовки, реализуемым в педагогическом вузе, показал, что, несмотря на различие направлений и профилей профессиональных образовательных программ, в них заложено требование развития у выпускников компетенций (общих культурных, общих профессиональных и профессиональных), основанием для которых служит **общая способность человека к рефлексии**.

Рефлексивные способности представляют собой взаимосвязь самооценки, самоконтроля, саморегуляции и самокоррекции. Рефлексию принято рассматривать в числе центральных профессионально важных качеств личности. Профессиональная рефлексия рассматривается как детерминанта успешности деятельности человека, она способствует организации его креативного мышления, росту профессионального мастерства, совершенствованию трудовых действий и овладению новыми трудовыми функциями.

Одним из видов профессиональной рефлексии является педагогическая рефлексия. Вследствие многоаспектности и внутренней структурной неоднородности, в работах современных ученых педагогическая рефлексия рассматривается как: осмысление педагогом содержания собственного сознания, собственных профессиональных действий и их законов; самопознание образа Я с разных позиций: своей и других субъектов образовательного процесса (учащихся, учителей, родителей); осознание и осмысление внутреннего мира, поступков и поведения других взаимодействующих субъектов образовательной деятельности на фоне постоянного анализа своего мнения о них, сопровождающегося чувством сомнения, стремлением проникнуть в истинные причины и мотивы их поведения; самоанализ выполненной учителем деятельности, установление соответствия цели и результатов педагогической деятельности, переосмысление и перепроверка своих решений, выделение ошибок, установление их причин, путей кор-

рекции и устранения; поиск, программирование и прогнозирование педагогом путей и способов профессионального саморазвития и творческой самореализации [1].

В соответствии с общепринятыми философскими и психологическими определениями рефлексии и ее типологией **в структуре профессиональной педагогической рефлексии выделяют:** *интеллектуальную рефлексию* как контрольно-оценочное, критическое рассмотрение человеком особенностей собственных мыслительных действий, направленных на поиск решения профессиональных педагогических задач; *личностную рефлексию* (соотнесение образа Я-реального и Я-идеального, самооценку, самоконтроль и т.п.); *коммуникативную (или социально-перцептивную) рефлексию* (образ Я глазами других людей и образ «других» собственными глазами); *кооперативную (или коллективную) рефлексию* совместной деятельности, общения и взаимодействия; *регулятивную рефлексию* (саморегуляция, самокоррекция, самопроектирование, самопрогнозирование собственных действий и деятельности в целом на основе рефлексивных процессов) [2].

Необходимость формирования профессиональной рефлексии у обучающихся находит отражение в ФГОС ВО по различным направлениям и уровням подготовки. Так, например, проведенный нами анализ требований к результатам освоения программ бакалавриата, магистратуры и аспирантуры по таким направлениям подготовки, как 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.02 Специальное (дефектологическое) образование, 44.04.01 Педагогическое образование, 44.04.01 Психолого-педагогическое образование и 44.06.01 Образование и педагогические науки, показал, что выпускники должны обладать целым рядом компетенций, качественное освоение которых невозможно без формирования у обучающихся рефлексивного мышления, рефлексивных способностей и рефлексивной культуры. Прежде всего это относится к таким ключе-

вым общекультурным компетенциям (ОК), общепрофессиональным компетенциям (ОПК) и профессионально-прикладным компетенциям (ППК), содержанием которых являются «способность к самоорганизации и саморазвитию», «способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий», «способность проектировать траекторию своего профессионального и личностного роста», «способность к самоорганизации и социально-профессиональной мобильности», «способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способность совершенствоваться и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень», «способность работать в команде», «готовность организовывать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса» и др.

Современные стандарты ФГОС ВО в части требований к формированию у выпускников компетенций, относящихся к соответствующим видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа ВО (бакалавриата, магистратуры, аспирантуры), предполагают также учитывать квалификационные требования соответствующих профессиональных стандартов к уровню развития обобщенных трудовых функций, трудовых действий и необходимых для их выполнения умений и знаний.

Так, например, проведенное нами сопоставление компетенций, содержащих в качестве базовой основы рефлексивную составляющую и представленных в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) с квалификационными требованиями, предъявляемыми к обобщенным трудовым функциям (ОТФ), трудовым функциям (ТФ), умениям и знаниям в профессиональном стандарте педагога основного общего образования (квалификация «педагог», 6 уровень), показало совпадение общего смыслового содержания рассматриваемых формулировок ключевых компетенций в ФГОС ВО и профессиональных стандартах.

**Сопоставление компетенций в ФГОС ВО по направлению
подготовки 44.03.01 Педагогическое образование,
уровень бакалавриата (2013, проект)
и квалификационных требований ПС педагога (2013)**

Компетенции в ФГОС ВО (ОК, ОПК, ППК и др.)	Обобщенные трудовые функции (обучение, воспитательная деятельность, развивающая деятельность)
ОК-6. Способность к самоорганизации и саморазвитию	Систематический анализировать эффективность учебных занятий и подходов к обучению
ПК-10. Способность проектировать траекторию своего профессионального и личностного роста	Разрабатывать и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде
ПК-6. Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса	Разрабатывать совместно с другими специалистами и реализовывать совместно с родителями программ индивидуального развития ребенка
ОК-5. Способность работать в команде	Сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач
ППК-5. Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса	Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимать и принимая их
ПК-7, ППК-7. Способность организовать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность и инициативность	Управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс воспитания и обучения

Таким образом, представленные нами результаты сопоставления требований ФГОС ВО к компетенциям выпускников бакалавриата по направлению подготовки

44.03.01 Педагогическое образование и квалификационных требований к уровню развития ОТФ и ТФ в профессиональном стандарте педагога среднего общего образования убедительно продемонстрировали значимость развития всех видов профессиональной педагогической рефлексии (интеллектуальной, личностной, коммуникативной, кооперативной и регулятивной), необходимой для овладения выпускниками требуемыми ключевыми компетенциями, эффективного выполнения ОТФ и ТФ педагогической деятельности, профессионального саморазвития и творческой самореализации.

Результаты проведенных нами социологических опросов работодателей и преподавателей о том, какие личностные, профессиональные качества и способности необходимо формировать у студентов педагогического вуза, также показали, что, по мнению большинства респондентов, у студентов и выпускников необходимо развивать:

— «умение работать в команде», «умение эффективно сотрудничать с другими людьми» (т. е. умения, характеризующие коммуникативные компетенции личности, развитие (саморазвитие) которых возможно при условии развитости коммуникативной и кооперативной рефлексии);

— «умение получать знания», «умение искать, анализировать, преобразовывать и применять информацию для решения проблем», «творческие способности» (т. е. умения, характеризующие когнитивные компетенции личности, развитие (саморазвитие) которых возможно при условии развитости интеллектуальной рефлексии);

— «способность к самоорганизации», «самоконтроль», «умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы», «готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей своей жизни» (т. е. качества, характеризующие самоактуализационный потенциал личности, способности к самообразованию и самореализации, развитие (саморазви-

тие) которых предполагает наличие развитой личностной и регулятивной рефлексии).

В целом проведенный нами сопоставительный анализ требований профессионального стандарта педагога к ОТФ и ТФ учителя, требований ФГОС ВО, работодателей и преподавателей к ключевым компетенциям выпускников педагогического вуза подтвердил объективность наших положений о важности развития профессиональной педагогической рефлексии и рефлексивных компетенций у обучающихся в процессе их профессиональной подготовки.

Согласно положениям современной рефлексивной педагогики, рефлексивно-деятельностной психологии и акмеологии важной задачей в подготовке профессионала, способного к рефлексированию деятельности (своей и других) является задача «задать» рефлекссию, чтобы человек захотел рефлексировать, видеть ошибку, искать вариант ее преодоления. Важно, чтобы человек умел предвидеть хотя бы вербально возможные варианты последствий принятого решения, умел разбираться в себе, чтобы преодолеть или избежать неуверенности в своих силах, найти новые способы решения проблемы и достижения поставленной цели. Решение этой задачи возможно при условии создания в вузе рефлексивной образовательной среды, в основе которой лежат личностно ориентированный и компетентностный подходы к образованию человека как будущего профессионала [2].

Организация рефлексивной профессионально-образовательной среды, построенной на основе личностно ориентированного (развивающего) подхода предполагает:

- отношение к обучающимся как активным субъектам своего личностного и профессионального развития и саморазвития;

- учет возрастных и индивидуально-неповторимых личностных особенностей обучающихся;

- оптимальное соотношение обучения (воспитания) и развития;

- совершенствование средств, форм и методов обучения (воспитания);
- использование современных рефлексивных образовательных технологий индивидуализированного и дифференцированного учебного взаимодействия обучающихся и обучающихся как взаимодействующих субъектов процесса профессионального образования;
- активизацию рефлексивных механизмов профессионального саморазвития и профессионального самосовершенствования;
- создание системы объективной оценки качества результатов профессионального образования, включающую мониторинг не только знаниевых компетенций обучающихся, но и развитие у них профессионально важных качеств и личностных новообразований [1; 2].

Для того чтобы рефлексивные механизмы профессионального саморазвития и самосовершенствования начали активно действовать, необходимо перейти на *рефлексивное управление образовательным процессом*. Рефлексивное управление образовательным процессом связано с такими факторами влияния на развитие личности, при которых человек осознает смысл своих действий. В отличие от традиционного процессного управления (уроком, школой, образовательным учреждением), рефлексивное управление (уроком, личностью, школой и т.д.) требует постановки обучающегося в позицию активного субъекта собственной учебно-познавательной деятельности и развития у него способности к самоуправлению, то есть предполагает **управление процессами управления, которое осуществляет сам обучающийся**. Осознанная потребность в саморазвитии формирует у обучающихся внутренний настрой (мотив) на целенаправленную преобразующую деятельность. Исходным началом внутренней мотивации, которая усиливается по мере развития образовательных потребностей, является **рефлексивное сознание**. Вслед за развитием самосознания начинают развиваться процессы: **самоо-**

пределения – самовыражения – самоутверждения – самореализации – саморегуляции. Эти глубинные психические процессы и составляют рефлексивную природу саморазвития личности.

Технология работы педагога, опирающегося на рефлексивно-управленческий подход, таким образом, состоит в том, что он не столько учит, воспитывает в традиционном смысле, сколько актуализирует, стимулирует стремление, мотивацию обучающихся к личностному и профессиональному развитию, дальнейшему росту и самосовершенствованию. *Рефлексивное управление предполагает, что обучающийся становится в позицию субъекта, также способного к управлению своей деятельностью.*

Активизация отношений между участниками рефлексивной деятельности предполагает, что и преподаватель, и обучающийся выступают субъектами деятельности, когда их общая деятельность протекает синхронно и каждый дополняет и обогащает деятельность друг друга, сохраняя своеобразие действий. Именно в таких взаимных переходах субъектно-объектных отношений и заключены механизмы развития профессиональной рефлексии и обучающихся, и педагога.

В целом анализ современных психолого-педагогических и акмеологических подходов и предпринимаемых мер к обеспечению эффективного управления, организации, контроля и оценки качества подготовки будущих специалистов на разных стадиях их профессионального образования позволил нам выделить следующие условия создания рефлексивно-развивающей профессионально-образовательной среды:

1) образовательный процесс в профессионально-образовательном учреждении как социально-технической системе, выполняющей государственно-общественный заказ по подготовке профессионалов нового типа, должен осуществляться в субъектно-субъектной модели, которая

предполагает отношение к обучающемуся как к личности, субъекту деятельности;

2) обучающим необходимо перейти к рефлексивному управлению профессионально-образовательной деятельностью, которое предполагает, что взаимоотношения между субъектами образовательного процесса должны носить характер сотрудничества и партнерства. Следовательно, соответствующая управленческая деятельность на всех иерархических уровнях должна трансформироваться из субъектно-объектных в субъектно-субъектные отношения на рефлексивной основе;

3) руководителям и педагогам профессионально-образовательного учреждения в процессе развития личности каждого воспитанника следует выполнять стимулирующую функцию. При этом в качестве первоочередной задачи в процессе подготовки творческого инициативного профессионала должна выступать организация обучающимися рефлексивно-мотивационного механизма стимулирования, обеспечивающего эффективную и результативную деятельность всех участников образовательного процесса;

4) для запуска рефлексивно-мотивационных механизмов профессионального самоопределения, саморазвития и самосовершенствования обучающихся необходимо, чтобы обучающие активно осваивали инновационные рефлексивно-образовательные методы и приемы организации деятельности обучающихся, систематически использовали их в процессе аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы.

Библиографический список

1. Пьянкова Г.С. Развитие профессиональной рефлексии: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / Красн. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 320 с.
2. Семенов И.Н. Рефлексивно-психологические принципы и рефлетехнологии как средства развития инновационного образования // Мир психологии. 2013. № 3. С. 109-135.

М.В. Сафонова, Д.А. Тихонова

КИНОТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Профессиональное становление, личностное развитие, помогающие профессии, тренинг профессионального и личностного роста, кинотренинг. В статье рассматриваются возможности кинотренинга для реализации задач профессионального и личностного развития специалиста помогающих профессий на этапе профессионального обучения в вузе. Приведена психологическая матрица занятий кинотренинга, отражающая таксономию целей, показаны примеры технологических приемов, используемых в кинотренинге. За счет разных профессиональных позиций и взглядов на одну и ту же проблему участников группы существенно расширяется диапазон профессионального понимания содержания проблемы, развивается самосознание и рефлексия участников группы.

M.V. Safonova, D.A. Tikhonova

FILM TRAINING AS MEANS OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF FUTURE EXPERTS OF THE HELPING PROFESSIONS

The professional formation, personal development, helping profession, training of professional and personal growth, film training.

In article possibilities of film training for realization of zadachprofessionalny and personal development of the expert of the helping professions at a stage of a vocational education in higher education institution are considered. The psychological matrix of occupations of film training reflecting taxonomy of the purposes is given, examples of the processing methods used in film training are shown. At the expense of different professional positions and views of the same problem of participants of group the range of professional understanding of the maintenance of a problem significantly extends, the consciousness and a reflection of participants of group develops.

Современное общество предъявляет совершенно новые требования к уровню подготовки выпускников различных образовательных учреждений. Происходящие в мире

и России изменения в образовании свидетельствуют о смене образовательной парадигмы на личностно ориентированную, ведущим компонентом которой являются ключевые компетенции. Среди компетенций, определяемых ФГОС разных направлений подготовки, можно отметить такие компетенции, как способность понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики; готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения; готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала. Формирование и дальнейшее развитие указанных компетенций ставит перед вузами задачу создания таких условий в образовательном пространстве, использование таких технологий обучения, которые содействовали бы профессиональному и личностному развитию обучающихся.

Профессиональное становление личности в педагогике рассматривается как сложнейший процесс профессионального самовоспитания, самообразования, самообучения, осуществляемый в единстве с профессиональным воспитанием, обучением, образованием, направленный на развитие личностного потенциала.

Профессиональное становление в образовательном пространстве вуза представляет собой сознательную деятельность студента, который берет на себя ответственность за выполнение и профессиональных, и социальных функций. Оно возможно, если для обучающегося характерны потребность в собственном развитии, стремление к самозменениям, направленность на достижение успеха. При положительной мотивации обучающегося целостный процесс профессиональной подготовки или переподготовки в вузе обуславливает формирование, развитие и эффективную реализацию личностных характеристик, определяющих структуру профессионально значимых качеств данной профессии, стереотипы речи и мышления, установки и ценностные ориентации.

Этот комплекс личностных новообразований выражается в профессиональном видении мира, центральнообразующим ядром которого является система личностных смыслов профессионала, уровень функционирования которой и определяет отношение человека к характеру, процессу, направленности и результатам деятельности. Именно личностные смыслы, функционирующие на ценностно-смысловом уровне, указывают на отношение человека к профессиональной деятельности как неотъемлемой части его жизни, определяющей его статус в обществе.

Каждой профессиональной группе присущ свой смысл деятельности, своя система ценностей, определяемые, прежде всего, направленностью деятельности на ее объект. В этой связи для нас наибольший интерес представляют профессиональные группы, чья деятельность как форма самореализации личности обусловлена морально-этическими принципами по отношению к своему объекту, т. е. профессии, имеющие деонтологический статус (учителя, психологи, социальные работники, дефектологи и т.п.).

Профессия «помогающего» специалиста представляет собой уникальный феномен, поскольку такой специалист работает с людьми и их проблемами. Его профессиональный инструментарий – не только специальные, пусть даже очень хорошие технологии работы, основной инструмент – его собственная личность.

Основой успешного профессионального становления специалиста помогающих профессий является *высокий уровень развития личности*, являющийся условием, обеспечивающим возможности системного видения профессиональной деятельности, построения концепции своей профессиональной деятельности и ее развития.

Н.П. Локалова обращает внимание на то, что успех в деятельности специалиста помогающих профессий зависит от качественных особенностей и уровня развития процессов мышления, поскольку эффективность его деятельности в конечном итоге определяется тем, насколько успешно он смог определить причины того или иного яв-

ления. Другой принципиально важной составляющей личностного развития является самосознание специалиста помогающих профессий. С точки зрения Е.Е. Сапоговой, внутренняя установка на себя как на профессионала, ощущение себя психологом (равно как и представителем другой помогающей профессии), самопознание, рефлексия, самопостроение могут развиваться только в сократическом диалоге с состоявшимся психологом в процессе глубокого внутреннего общения с ним (в мастер-классе, студии), в процессе устной, сокровенной передачи знаний.

Н.В. Бордовская выделяет следующие компоненты психологической структуры личности профессионала. Когнитивный компонент характеризует уровень миропонимания и понимания специфики профессии, ее места среди других. Это прослеживается в системном формировании научных знаний, формировании профессиональной культуры, профессиональных ценностей. Творческий характер миропонимания обуславливает способность к актуализации и адекватному применению профессиональных знаний в самых разных ситуациях деятельности на основе профессиональных ценностей и принципов. Мотивационно-смысловой компонент связан с процессами ответственного выбора способов профессионального поведения и профессиональной деятельности, что определяет содержание профессиональной направленности. Продуктивно-деятельностный компонент определяет личностное отношение специалиста к выбранной профессии, стремление к самореализации в ней.

Таким образом, процесс профессионального и личностного развития специалиста помогающих профессий сложный и многоплановый и предполагает наличие системы поддержки. Особенно это актуально на этапе раннего профессионального становления в период обучения в вузе.

Одной из организационных форм психолого-педагогического сопровождения, способствующей развитию личностного и профессионального самосознания специалистов помогающих профессий, может стать группа тре-

нинга профессионального и личностного роста, соединяющая в себе элементы кинотренинга, балинтовской группы и облеченная в форму группы встреч. Достоинство данной формы работы заключается в сочетании принципов и методов балинтовской группы и разнообразной проблематики, обсуждаемой в ходе встреч. Элементы психотерапевтической работы обеспечивают экологичность обсуждения личных и профессиональных проблем. За счет разных профессиональных позиций и взглядов на одну и ту же проблему участников группы (педагоги, психологи, дефектологи, социальные работники), существенно расширяется диапазон понимания собственно содержания проблемы, развиваются самосознание и рефлексия участников группы.

В рамках реализации Программы стратегического развития в КГПУ им. В.П. Астафьева был разработан и апробирован кинотренинг профессионального и личностного роста для магистров, обучающихся по направлениям Психология, Педагогическое образование, Психолого-педагогическое образование, Специальное (дефектологическое) образование. Но, как показала практика, такая технология работы будет эффективна при работе с любыми категориями обучающихся, в том числе со слушателями курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Цель тренинга: создание условий для профессионального и личностного развития специалистов помогающих профессий: психологов, педагогов, дефектологов, социальных работников.

Основная идея: анализ сюжетов кинофильмов и мультфильмов, в которых прослеживаются педагогические и психологические идеи для возможной реализации своего внутреннего потенциала и личностного развития учителя, педагога-психолога, социального работника; дефектолога.

Задачи

1. Выделять особенности профессий сфер воспитания и обучения.

2. Развивать профессиональные способности будущих учителей, педагогов-психологов, социальных работников.

3. Развивать профессионально значимые личностные качества специалистов помогающих профессий.

4. Развивать навыки межличностной чувствительности.

5. Развивать умение анализировать ситуации профессиональной деятельности и находить способы решения, возможности для профессионального и личностного роста (на примере анализа сюжетов и ситуаций фильмов).

Тренинг состоит из 10 занятий. Продолжительность одного занятия – 120 минут, режим проведения – 2 занятия в неделю в течение 5 недель.

Психологическая матрица кинотренинга

Область психологической реальности	Проблемы			
	Формирование умения анализировать сюжеты разного рода фильмов	Осознание особенностей профессий сфер воспитания и обучения	Развитие профессиональных качеств будущих учителей, педагогов-психологов, социальных работников	Развитие навыков межличностной чувствительности
1	2	3	4	5
Когнитивная сфера	<ul style="list-style-type: none"> – Учить понимать психологический смысл сюжета. – Осознавать характеры и качества героев. – Понимать и определять чувства героев фильма. – Обобщать и проецировать ситуации на реальную жизнь. – Опирается на собственный когнитивный опыт при анализе ситуаций, подобных фильму 	<ul style="list-style-type: none"> – Помочь осознать положительные и отрицательные стороны «помогающих» профессий. – Подумать над преобладанием этих сторон в жизни каждого участника. – Вспомнить и проанализировать ситуации выбора профессии для каждого участника. – Осознать собственную готовность к работе с людьми, требующими особой заботы 	<ul style="list-style-type: none"> – Помочь понять свою роль как профессионала. – Выделить важные профессиональные качества. – Осознать, имеются ли эти качества у участников. – Осознать недостающие качества лично у каждого участника 	<ul style="list-style-type: none"> – Развивать умение анализировать поведение других людей. – Формировать умение адекватно понимать невербальное поведение других людей

1	2	3	4	5
Эмоциональная сфера	<ul style="list-style-type: none"> - Учить проявлять чувства и эмоции, как у героев. - Уметь эмоционально абстрагироваться от происходящего в сюжете. - Уметь распознавать эмоции героев. - Учить получать позитивный настрой от сюжета фильма 	<ul style="list-style-type: none"> - Снижать трудности, связанные с тревогой новой профессии, страхом перед работой, боязнью нового в профессиональном плане. - Учить принимать свою позицию и комфортно чувствовать себя в своей профессиональной позиции. - Положительный эмоциональный настрой на принятие своей профессии 	<ul style="list-style-type: none"> - Профилактика проблем выгорания. - Положительный настрой на принятие себя как профессионала со всеми недостатками. - Эмоциональный настрой на самосовершенствование в профессии 	<ul style="list-style-type: none"> - Развивать способности гибкого и позитивного восприятия окружающих. - Развивать умение сочувствовать окружающим
Поведенческая сфера	<ul style="list-style-type: none"> - Обучать навыкам видеообсуждения. - Обучать навыкам построения обсуждения. - Пробовать себя в роли ведущего видеообсуждения 	<ul style="list-style-type: none"> - Обучить техникам снижения тревоги, страха. - Обучить техникам саморегуляции. - Репетиция поведения в новой профессиональной позиции 	<ul style="list-style-type: none"> - Развивать умения разрешать межличностные и внутрличностные конфликты. - Развивать навыки различного рода взаимодействия. - Развивать навыки целеполагания и проектирования своей профессиональной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> - Обучать способам снижения индивидуальной чувствительности к трудному партнеру по общению

План тренинга

Занятие № 1 «Знакомство»

Блок 1. Работа по осознанию особенностей профессий сфер воспитания и обучения

Занятие № 2 «Подумаем о своей профессии».

Занятие № 3 «Мудрый наставник».

Блок 2. Работа по развитию профессиональных качеств будущих учителей, педагогов-психологов, социальных работников

Занятие № 4 «Профессионал – это...».

Занятие № 5 «Как решать конфликты?».

Занятие № 6 «Стили взаимодействия».

Занятие № 7 «Целеполагание».

Блок 3. Работа по развитию навыков межличностной чувствительности.

Занятие № 8 «Невербальное поведение».

Занятие № 9 «Позитивное восприятие».

Занятие № 10 «Подведение итогов».

Каждое занятие построено по определенной схеме: приветствие, разминка, основная часть / просмотр сюжета и обсуждение, обратная связь, прощание.

Приведем примеры технологий, используемых в процессе кинотренинга.

1. *Видеобсуждение как этап первичного анализа знаний и подготовленности группы к работе по теме тренинга.*

Тренер: «Уважаемые студенты, у каждого из вас есть определенный опыт педагогической и психологической работы и, возможно, сложившиеся представления о своей профессии, о людях, работающих в этой профессии. Я попрошу вас с позиции эксперта просмотреть три фрагмента, два из современных фильмов и один из фильма 80-х годов. В процессе просмотра обратите внимание на место происходящей ситуации, участников сюжета, характер взаимодействия участников. Постарайтесь наделить каждого участника его типичными чертами. Это поможет нам структурировать наличный опыт и осознать свое представление о профессии».

Длительность каждого сюжета составляет 5 минут. Просмотр 3 фрагментов по очереди.

1. Для педагогов, социальных работников: фильм «Школа», 4 серия, режиссер Валерия Гай Германика; фильм «Физрук», 5 серия; фильм «Доживем до понедельника» (или «Первоклассница»).

2. Для психологов: «Солдаты», 14 серия, 2 сезон; «Группа счастья», «Служба доверия».

Этап обсуждения

Шеринг – анализ представленных участниками результатов работы в категориях «здесь и сейчас». Предметом

анализа являются поведенческие модели героев сюжета. Обратная связь участниками тренинга дается героям просмотренного сюжета: рассматриваются личностные характеристики, способы взаимодействия, анализируются ситуации, в которых находятся герои.

Возможные вопросы ведущего

1. Что вы можете сказать о стиле взаимодействия учителя с учеником в первом ролике?
2. Обсудим стиль взаимодействия героев во втором сюжете?
3. Что общего можно выделить?
4. Что можете сказать о третьем стиле взаимодействия? Сравните его с двумя другими.

5. Назовите личностные качества учителя в первом сюжете, во втором и в третьем и т.д.

Рефлексия – анализ в категории «там и тогда». Тренер соотносит просмотренную видеоситуацию и реальную практику участников.

Возможные вопросы ведущего

1. Какие личностные характеристики героев-учителей вам приходилось видеть в реальности? Как это может влиять на стиль взаимодействия?
2. Какие из увиденных характеристик вы бы хотели видеть в себе как учителя?
3. Какая из увиденных моделей поведения применима в данной профессии?
4. Приведите примеры из своего опыта неприемлемых личностных качеств учителя. Обоснуйте свое мнение.
5. Каким в вашем понимании должен быть хороший учитель? И т.д.

2. *Технология «Стоп-кадр»*. Мы посмотрим фильм. Длительность 60 минут. В процессе просмотра будут стоп-кадры, которые дадут возможность для более детального обсуждения. Старайтесь фиксировать профессионально значимые качества у героев в разных ситуациях. Это поможет выделить наиболее важные профессиональные качества и осознать их наличие у участников.

Просмотр фильмов «Здравствуй, школа» (для педагогов), «Фрейд» (для психологов), «Кука» (для социальных работников).

Отреагирование: происходит в момент стоп-кадра, дается эмоциональная реакция на сюжет, называются увиденные профессионально значимые качества.

Шеринг

1. О чем фильм?
2. Опишите главного героя фильма.
3. Припомните профессионально значимые черты, которые у него есть.
4. Опишите практические выгоды, получаемые благодаря этим качествам.
5. Каким образом герой достиг такого уровня владения своим делом?

Рефлексия

1. Возможно ли наличие таких качеств у профессионала в реальной жизни?
2. Имеются ли у вас подобные качества, умения, навыки?
3. Заметили ли вы такие характеристики у героя, которые у вас отсутствуют? Как это влияет на вашу работу?
4. Что вы готовы сделать для того, чтобы самосовершенствоваться, развиваться в профессиональном плане?
5. Опишите образ профессионала в своей области.

3. *Технология «Письменный анализ сюжета».* Для того чтобы эффективно выстраивать взаимодействие со своими клиентами, нам необходимо правильно ставить перед собой цели. К тому же правильная постановка цели помогает избежать излишней работы и профессионального выгорания. Сегодня мы посмотрим психологический фильм-метафору по теме целеполагания. Отличительной чертой этапа обсуждения будет технология «письменное обсуждение». Каждый получит белый лист и ручку, на которой напишет свое мнение о фильме в свободной форме. После просмотра фильма вам предлагается отразить чувства, мысли, идеи, замечания по поводу увиденного на лист бумаги. На это дается 10 минут. Постарайтесь отметить цели героев, почему именно такие цели

они ставят перед собой. Как мы в реальной жизни и профессиональном плане опираемся на свои цели? Это поможет нам увидеть многообразие вариантов постановки цели, понять, чем мы руководствуемся при постановке своей цели, насколько мы грамотно владеем целеполаганием, как от целеполагания зависит проект нашей профессиональной жизни.

Психологический фильм-метафора «Вне игры» (для всех специальностей).

Этап обсуждения

1. Письменное обсуждение. (Индивидуальная работа участников).

2. Фронтальное обсуждение. Ведущий зачитывает по очереди письменные варианты работ участников. Затем происходит совместная структуризация письменных работ.

Возможные вопросы

1. Какие цели героев описали многие из вас?

2. Какие заметили не все?

3. Кто в своих работах сравнил себя с героем? Чем вы похожи? Что вас отличает?

4. Влияет ли умение ставить цель на эмоциональное выгорание, психологическую усталость?

5. Как целеполагание влияет на проектирование профессиональной карьеры, роста?

Как показал анализ проведенного кинотренинга, такая работа способствует развитию профессионального мышления, профессиональной и личностной рефлексии. Киносюжеты выступают своеобразной метафорой, позволяющей участникам прорабатывать собственные личностные и профессиональные затруднения, установки, сложившиеся схемы поведения. Такой кинотренинг будет эффективной процедурой «запуска» при начале обучения, поскольку позволяет прояснить собственные ожидания от выбранной профессии и процесса подготовки к ней, осознанно сформулировать цели обучения и личностного развития. Кинотренинг – хороший мотивационный «толчок». Который, конечно, должен получить развитие в других технологиях, используемых в образовательном процессе.

В.С. Соловьева

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ УЧЕБНОГО ПЕРЕВОДА

Учебный перевод, оценка качества перевода, критерии оценки качества перевода, управление качеством, коммуникативный подход, компетентностный подход, обучение переводчиков.

Главная роль управления качеством учебного перевода состоит отнюдь не в самом факте его оценки, а в повышении качества обучения и мотивировании студентов. Для достижения максимально эффективного процесса управления качеством учебного перевода необходимо осуществлять подготовку переводчиков на базе компетентностного и коммуникативного подходов. Помимо этого, необходимо разработать максимально прозрачную систему критериев оценки качества учебного перевода, чтобы снизить ее субъективность.

V.S. Solovyova

MODERN APPROACH TO STUDENT'S TRANSLATION QUALITY CONTROL

Student's translation, translation quality assessment, translation quality assessment criteria, quality management, communication approach, competence approach, professional training of translators and interpreters.

The importance of the students' translation quality assessment not only involves the fact of the evaluation, but the improvement of the quality of education and motivation. It is necessary to train translators and interpreters according to the competence and communication approach in order to achieve the highest possible level of the quality of education. Moreover, it is necessary to develop a translucent quality system in order to lessen the subjectivity.

В условиях глобализации, установления и расширения международных контактов, развития научно-технического прогресса решение задачи качественного обеспечения межкультурной и межъязыковой коммуникации приобретает особую актуальность. Деятельность переводчика, ранее квалифицировавшаяся лишь как вспомогательная, обслуживающая сфера приобретает статус самостоятельной, важной отрасли, обладающей собствен-

ной структурой, особенностями и, как следствие, характерными проблемами. В связи с этим появляется необходимость качественного обучения молодых специалистов, способных в процессе перевода не только передать содержание текста исходного языка (ИЯ) средствами переводящего языка (ПЯ), но и обеспечить эффективное взаимодействие между адресатом и адресантом [3].

Предполагается, что для достижения наибольшей эффективности профессиональная подготовка переводчиков должна осуществляться на базе коммуникативного и компетентностного подходов [5].

Суть компетентностного подхода состоит в первостепенной ориентации на выработку в процессе обучения ключевых переводческих компетенций, которые, помимо традиционных (владение профессиональными знаниями, навыками, умениями и способность их применять), включают в себя некоторые технические навыки (владение компьютером (в частности, текстовыми редакторами) для корректного оформления текстов; умение пользоваться специализированным переводческим оборудованием и программным обеспечением, а также ресурсами сети Интернет) [5].

В рамках компетентностного подхода следует обратить внимание на чрезвычайную важность обучения студентов нормативно правильному использованию переводящего языка, соблюдению его нормы и узуса. Важно заметить, что, само собой, обучить студентов русскому языку не представляется возможным; здесь важно научить их проверять себя, используя обширные ресурсы сети Интернет. Важно продемонстрировать студентам, что сомнение в корректности своего перевода – обязательное качество хорошего переводчика, и выработать в них внутреннюю потребность перепроверять себя.

Основа коммуникативного подхода – утверждение о том, что по окончании профессиональной подготовки переводчик должен уметь применять свои навыки в конкретной коммуникативной ситуации [5].

В практическом смысле задача преподавателя в рамках коммуникативного подхода – убедить студентов в том, что их деятельность как переводчиков направлена прежде всего на обеспечение взаимодействия коммуникантов в той или иной коммуникативной ситуации, удовлетворение потребностей заказчиков и в конечном итоге создание речевого произведения, соответствующего их ожиданиям. Для достижения этой цели полезно практиковать на занятиях ролевые игры, помещающие студентов в контекст определенной коммуникативной ситуации: общение переводчика с заказчиком, редактором, издательством [4].

Важно отметить, что сам по себе перевод (с точки зрения когнитивной психологии) является комплексной задачей, т. е. такой задачей, для решения которой необходимы знания сразу нескольких научных и практических областей, учет намерений и действий других людей, способность собирать разнообразную информацию из множества источников и принимать сразу много решений в условиях ограниченного времени. Для решения таких задач не существует каких-либо универсальных алгоритмов или единственно верного ответа, а также необходим высокий уровень познавательных, эмоциональных и личностных способностей [1, с. 27].

Сказанное выше обуславливает сложность процесса управления качеством перевода и его оценки. Это одна из сложнейших проблем в современном переводоведении, поскольку опыт показывает, что единственно верной системы оценки качества перевода не существует и существовать не может. Прежде всего, приступая к оценке качества перевода, необходимо определить вид перевода и жанрово-стилистическую принадлежность текста. Это важно, так как для оценки разных видов перевода, фактически являющегося результатом творческой деятельности переводчика, невозможно сформулировать одни и те же критерии.

В рамках данной работы учебный перевод противопоставлен профессиональному и система управления и оценки качества учебного перевода должна существенным об-

разом отличаться от системы управления качеством перевода профессионального.

Безусловно, существуют некоторые объективные критерии оценки качества перевода, вне зависимости от его вида, например:

- 1) соблюдение общей стилистики текста;
- 2) качественное визуальное оформление, соответствующее тексту ИЯ;
- 3) правильность и единообразии перевода терминов.

При оценке качества учебного перевода важно учитывать некоторые особенности, не имеющие значения при оценке профессионального перевода, а именно сложность текста, его объем, сумму затраченных усилий. Помимо этого, в оценке качества профессионального перевода зачастую доминируют субъективные факторы, связанные с личным отношением заказчика к переводчику и переводу как деятельности в целом.

Для оптимизации эффективности процесса обучения переводчиков чрезвычайно важно минимизировать субъективность оценки качества учебного перевода. В данном случае сам факт оценивания не является первостепенным, его основная цель – образовывать и мотивировать студентов.

Для достижения этой цели необходимо, чтобы система критериев оценки была максимально прозрачна и понятна всем студентам; она не должна быть слишком жесткой и слишком сложной; она призвана служить опорой для выстраивания логичной аргументации своего мнения преподавателем и для конкретного указания на допущенные переводческие ошибки [2].

В процессе работы были изучены различные подходы к классификации переводческих ошибок как отечественных, так и зарубежных авторов. Для составления критериев оценки качества учебного перевода представляется наиболее целесообразным использование классификаций, даваемых европейскими теоретиками перевода, так как в их подходе прослеживается четкое разграничение между ошибками переводческими и языковыми, возникающими вследствие недо-

статочного владения языком оригинала или языком перевода (подразумевается, что студенты-переводчики по определению должны владеть обоими языками на высоком уровне).

Энтони Пим в работе «Переоценка переводческих компетенций в век современных технологий. Аргументы в пользу минималистического подхода» [6] отмечает, что при оценке учебного перевода важно различать однозначные ошибки, подлежащие исправлению, и неочевидные, находящиеся в рамках приемлемого, но подлежащие обязательному рассмотрению и обсуждению. Автор также обращает внимание читателя на то, что четко разграничить данные категории переводческих ошибок возможно лишь теоретически, на практике они зачастую смешиваются [6].

Любой субъект в ситуации межъязыковой коммуникации осознанно или неосознанно оценивает качество перевода. В случае если один из коммуникантов ощущает дискомфорт из-за недопонимания собеседника или отсутствия должной реакции на его слова и действия, можно говорить о том, что результат перевода не соответствует ожиданиям, не дает нужного коммуникативного эффекта [3]. На наш взгляд, именно достижение коммуникативного эффекта является первым и важнейшим критерием оценки перевода, вне зависимости от его вида.

Говоря об оценке перевода, необходимо учитывать и такие ключевые понятия теории перевода, как его адекватность и эквивалентность. Данные понятия по-разному классифицируются различными учеными: некоторые считают, что они различны, некоторые – что схожи, некоторые их отождествляют. В рамках предлагаемого подхода за основу принимается точка зрения В.Н. Комиссарова, четко разграничивающего понятия адекватности и эквивалентности перевода [3]. Термин «адекватность», по его мнению, может быть использован как синоним качественного перевода, который обеспечивает необходимую полноту межъязыковой коммуникации в конкретных условиях, в то время как «эквивалентность» – как смысловая общность приравниваемых друг к другу единиц языка и речи. Обе категории имеют

оценочно-нормативный характер, однако по отношению именно к процессу оценки качества перевода категория эквивалентности является более объективной.

Таким образом, для оценки качества учебного перевода можно выделить следующие критерии:

1) достижение необходимого коммуникативного эффекта (обеспечение прагматической ценности перевода);

2) степень эквивалентности текста оригинала и текста перевода (обоснованность использования тех или иных переводческих приемов, отсутствие буквализмов, точность и единообразие в переводе терминологии);

3) отсутствие языковых ошибок (нарушения лексических, грамматических, орфографических, пунктуационных правил).

Представляется, что оценка качества перевода с опорой именно на перечисленные выше критерии будет являться наиболее объективной для оптимизации эффективности процесса обучения переводчиков, так как позволит указать на совершенные переводческие ошибки и обосновать их недопустимость в каждом конкретном случае.

Библиографический список

1. Каширина Н.А., Цатурова И.А. Переводческий анализ текста. СПб.: Союз, 2008. 295 с.
2. Максютин О.В. Переводческая ошибка в методике обучения переводу. // Вестник ТГПУ. 2010. № 1 (91). С. 4.
3. Сдобников В.В. Качество перевода с точки зрения его получателя // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. 2013. № 1(8). С. 219-230.
4. Сдобников В.В. Принципы обучения переводу, или О чем еще не было сказано // Мосты. 2015. № 1 (45). С. 51-59.
5. Степанова М.М., Трофимова Г.С. Актуальные подходы к профессиональной подготовке переводчика в профильной магистратуре // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2014. № 3 (203). С. 166-173.
6. Рум А. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach // Meta: Translators' Journal. Monreal, 2003. V. 48, № 4. P. 481-497.

Г.С. Пьянкова, О.Г. Софронова

**МОНИТОРИНГ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ
РАБОТНИКОВ ВУЗА СООТВЕТСТВИЕМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
САНИТАРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИМ НОРМАМ,
ТРЕБОВАНИЯМ ОХРАНЫ ТРУДА И ЗДОРОВЬЯ**

Мониторинг, санитарно-гигиенические нормы, освещенность рабочих мест, температурный режим, пожарная безопасность, охрана труда и здоровья.

В статье представлены результаты мониторинга удовлетворенности работников вуза освещенностью рабочих мест, температурным режимом помещений, соблюдением требований пожарной безопасности, охраны труда и здоровья.

G.S. Piankova, O.G. Sofronova

**MONITORING OF SATISFACTION
OF EMPLOYEES MEETS THE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY
HYGIENE STANDARDS REQUIREMENTS
OF HEALTH AND SAFETY**

Monitoring, sanitary standards, light and temperature conditions of jobs, occupational health and safety, fire safety.

The results of monitoring of employee satisfaction high school lighting, temperature control jobs, the terms of fire safety, occupational safety and health.

Качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты образовательной деятельности вуза: содержание образования, формы, технологии и методы обучения, кадровый состав, материально-техническая база и др. В соответствии с элементами системы менеджмента качества (СМК) образования каждый из этих показателей требует постоянного совершенствования и оценки. Поэтому оценка соответствия условий труда работников КГПУ им. В.П. Астафьева требованиям охраны труда является одним из показателей качества образования.

Одним из способов измерения и оценки соответствия качества реализации обеспечивающих процессов СМК организации требованиям ISO 9001:2008 является мониторинг удовлетворенности работников соответствием образовательной среды университета санитарно-гигиеническим нормам, требованиям охраны труда и здоровья.

Профсоюзной организацией работников КГПУ им. В.П. Астафьева и центром управления качеством образования в 2012 и 2014 гг. был проведен опрос работников по изучению удовлетворенности условиями труда. Опрос проводился в виде анкетирования, на добровольной основе. В анкетировании принял участие 51 человек в 2012 г. и 50 человек – в 2014. В качестве респондентов выступали работники, относящиеся к категориям профессорско-преподавательского состава (63–64 %) и учебно-вспомогательного персонала (36–37 %). Среди участников опроса были работники кафедр (80,4 %), деканатов / дирекций факультетов и институтов (19,6 %). Большинство респондентов (62,7 %) представляли преобладающую в университете группу работников в возрасте от 36 до 54 лет. Вопросы анкеты позволили изучить удовлетворенность работников освещенностью рабочих мест, температурным режимом помещений, соблюдением требований пожарной безопасности, охраны труда и здоровья и др.

Мониторинг удовлетворенности работников университета соответствием образовательной среды вуза санитарно-гигиеническим нормам, требованиям охраны труда и здоровья проводился по следующим показателям:

- оценка соответствия рабочего места санитарно-гигиеническим нормам (освещенности, вентиляции и температурного режима);
- оценка соответствия условий труда (мебели, ремонтных работ) требованиям охраны труда и пожарной безопасности.

Анализ ответов респондентов о соответствии освещенности их рабочих мест санитарно-гигиеническим нормам (по данным опросов, проведенных в 2012 и 2014 гг.) показал,

что большинство работников (72,5 и 74,5 % соответственно) удовлетворены качеством освещенности учебных аудиторий и кабинетов. Каждый четвертый работник (и в 2012, и в 2014 гг.) отметил, что в ряде учебных аудиторий и кабинетов освещенность не соответствует санитарно-гигиеническим нормам, требуется замена неисправных ламп.

Таблица 1

**Оценка соответствия освещенности рабочего места
санитарно-гигиеническим нормам**

Год	Соответствует	Не соответствует
2012	72,5 %	27,5 %
2014	74,5 %	25,5 %

Что касается вентиляции рабочих мест, то 57,3 % работников, по данным опроса 2012 г., и 58,8 % респондентов, по данным 2014 г., отметили, что качество вентиляции соответствует нормам. Неудовлетворенность вентиляцией рабочих мест, особенно в весенне-летний период, высказали 42,7 % работников в 2012 г. и 41,2 % – в 2014 г., указав на неисправность ручек оконных рам, затрудняющую открывание окон для проветривания, отсутствие в учебных аудиториях и кабинетах жалюзи и кондиционеров.

Таблица 2

**Оценка соответствия вентиляции рабочего места
санитарно-гигиеническим нормам**

Год	Соответствует	Не соответствует
2012	57,3 %	42,7 %
2014	58,8 %	41,2 %

Сравнительный анализ ответов работников об удовлетворенности температурным режимом рабочих мест показал, что в 2012 г. большинство респондентов (73,5 %) указали на нарушение температурного режима в учебных кабинетах и аудиториях в осенне-зимний период из-за «холодных батарей водяного отопления». Результаты опро-

са, проведенного в 2014 г., показали, что количество работников, неудовлетворенных температурой в учебных и рабочих помещениях сократилось до 51,0 %. В 2013–2014 гг. в университете с учетом данных опроса в аудиториях были проведены ремонтные работы отопительной системы.

Таблица 3

Оценка соответствия температурного режима рабочего места санитарно-гигиеническим нормам

Год	Соответствует	Не соответствует
2012	26,5 %	73,5 %
2014	49,0 %	51,0 %

Анализ ответов респондентов (полученных при опросе в 2012 и 2014 гг.) об удовлетворенности состоянием мебели на рабочих местах, в учебных кабинетах и аудиториях показал, что, согласно оценке большинства опрошенных (57,7 и 61,0 %), мебель соответствует требованиям. Между тем достаточно большое число респондентов (42,7 и 39,0 %) отметили, что мебель в некоторых учебных аудиториях «давно устарела» и требует замены.

Таблица 4

Оценка соответствия мебели требованиям охраны труда и пожарной безопасности

Год	Соответствует	Не соответствует
2012	57,7 %	42,7 %
2014	61,0 %	39 %

Сравнительный анализ удовлетворенности работников ремонтом учебных аудиторий и кабинетов показал, что если при опросе 2012 г. большинство респондентов (67,1 %) отметили, что качество проведенных ремонтных работ не соответствует требованиям, то, согласно данным опроса 2014 г., количество работников, не удовлетворенных качеством ремонтных работ, сократилось почти наполовину (до 35,3 %).

Таблица 5

**Оценка соответствия ремонта требованиям охраны труда
и пожарной безопасности**

Год	Соответствует	Не соответствует
2012	32,9 %	67,1 %
2014	64,7 %	35,3 %

На основе данных сравнительного анализа ответов респондентов о соответствии мебели и ремонта в учебных аудиториях и кабинетах санитарно-гигиеническим условиям, требованиям охраны труда и пожарной безопасности можно утверждать, что удовлетворенность работников университета учебной и офисной мебелью, качеством ремонтных работ в 2014 г. стала выше, чем в 2012. При этом более высоко респонденты оценили соответствие ремонта требованиям охраны труда и пожарной безопасности.

В ходе опросов были также получены данные об оценке работниками своевременности информирования о проводимых профилактических мерах по предупреждению заболевания клещевым энцефалитом. Большинство респондентов (62,8 и 70,1 %) считают организацию информированности работников о профилактических мерах в данной области «хорошей» и «удовлетворительной».

Согласно данным опроса 2014 г. общее состояние охраны труда в подразделениях оценили как «хорошее» 29,4 % респондентов; «удовлетворительное» – 43,1 %; «неудовлетворительное» – 17,6 % опрошенных. Предоставлением льгот на отдых, санаторно-курортное лечение, занятиями в оздоровительных группах «полностью удовлетворены» 21,6 % из числа опрошенных работников; «частично удовлетворены» – 29,4 %; «неудовлетворенность» предоставлением указанных услуг выразили 11,8 % респондентов.

Результаты опросов работников об удовлетворенности санитарно-гигиеническими условиями образовательной среды вуза, организацией охраны труда, здоровья были переданы в административно-хозяйственную часть университета и учтены при планировании ремонтных работ, закупке мебели и оборудования в 2013 и 2014 гг.

В целом данные проведенных опросов свидетельствуют о тенденции к повышению удовлетворенности работников университета условиями охраны труда и здоровья, соответствием рабочих мест требованиям санитарно-гигиенических норм и пожарной безопасности.

Результаты мониторинга показали, что в университете осуществляется плановая и систематическая работа по улучшению условий труда работников. Вместе с тем несоответствия требованиям санитарно-гигиенических норм, охраны труда, пожарной безопасности, выявленные в ходе анкетирования в 2014 г., говорят о том, что работы по улучшению условий труда в данном направлении следует продолжить.

М.М. Степанова

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРЕДМЕТНОГО ОБУЧЕНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)

Деловой иностранный язык, магистратура, многопрофильный вуз, обучение иностранному языку, управление качеством образования, контроль качества.

Статья посвящена проблеме управления качеством предметного обучения в магистратуре многопрофильного вуза. Вопрос рассматривается на примере дисциплины «Деловой иностранный язык». Делается вывод о необходимости усиления ориентации на потребителя при разработке целей обучения, отражаемых в рабочих учебных программах.

M.M. Stepanova

SUBJECT TRAINING QUALITY MANAGEMENT IN MASTER COURSES (BUSINESS FOREIGN LANGUAGE AS AN EXAMPLE)

Business foreign language, MA courses, multidisciplinary university, foreign language teaching, education quality management, quality control.

The article addresses the problem of management of quality of education in MA courses in a multidisciplinary university. The issue is discussed on the basis of the example of the subject "Business foreign language". It has been concluded that it is necessary to ensure the customer-oriented approach when developing educational goals stated in teaching programs.

Проблема управления качеством образования стоит в настоящее время чрезвычайно остро, и при ее решении необходимо рассмотрение различных аспектов качества. В соответствии со статьей 11 Всемирной декларации ЮНЕСКО о высшем образовании для XXI века качество высшего образования понимается как многомерное понятие, включающее все функции высшего образования и всю деятельность вуза: преподавание и программы обучения, исследования ученых, аспирантов и студентов, персонал, студентов, здания, факультеты, оборудование, оказание услуг обществу и академическую среду. Необходимость внедрения систем управления качеством образования в нашей стране признается на правительственном уровне, и обеспечение управления качеством – одно из основных направлений развития высшей школы в Российской Федерации [2].

В большинстве случаев управление качеством образования в высшем учебном заведении в настоящее время заключается в администрировании образовательной деятельности, тогда как особенности преподавания конкретных дисциплин практически не учитываются [3]. В то же время происходящее в нашей стране реформирование системы высшего образования в связи с активной интеграцией России в европейское научное и образовательное пространство ставит новые требования к языковой подготовке в университете, поскольку одним из наиболее важных конкурентных преимуществ любого вуза является качество его выпускников, которое, в свою очередь, сегодня в значительной степени зависит от уровня их владения иностранным языком. В современном мире от качества языковой подготовки во многом зависят и успешное трудоустройство выпускников вуза, и их дальнейший профессиональный и карьерный рост. Наиболее важным это представляется при решении задач обучения иностранным языкам на уровне магистратуры.

Процесс обучения иностранным языкам в университете является, таким образом, важным средством подготовки магистрантов к их будущей практической и профессио-

нальной деятельности. В рамках принятой правительством Российской Федерации Стратегии модернизации высшего образования основным результатом деятельности образовательного учреждения является набор ключевых компетентностей выпускников в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах [1]. При этом особая роль отводится овладению выпускниками университетов коммуникативной компетентностью. Большинство современных образовательных стандартов для магистратуры технических, гуманитарных, экономических и др. направлений содержит указание на то, что выпускник магистратуры должен свободно владеть иностранным языком как средством делового общения.

Все вышеизложенное приводит к осознанию необходимости организации иноязычного обучения в магистратуре многопрофильного вуза на основе компетентностной модели и методологии профессиональных профилей. Во многих странах разработка систем управления качеством образовательных учреждений проводится на основе общей методологии управления качеством на основе международных стандартов управления качеством ISO 9000 [2]. Это, несомненно, применимо и в условиях нашей страны. Концептуальную основу технологии управления качеством иноязычного образования составляют понятие качества иноязычного обучения и принципы всеобщего управления качеством (TQM) [3]. Процесс управления качеством обучения деловому иностранному языку в магистратуре представляет собой сложную многокомпонентную систему. Эффективное управление качеством иноязычного обучения в условиях многопрофильного вуза требует учета разнообразных факторов и условий.

Один из принципов управления качеством – ориентация на потребителя. Потребителями услуг вуза являются, прежде всего, студенты (будущие выпускники вуза) и их реальные и потенциальные работодатели, заинтересованные в высоком качестве молодых специалистов, способных

эффективно осуществлять трудовую деятельность в условиях динамичной рыночной ситуации. Таким образом, основной целью языковой подготовки в магистратуре многопрофильного вуза является формирование компетентного специалиста, готового к трудовой деятельности в современных условиях.

Эта цель находит реализацию в проектировании и разработке содержания обучения дисциплине «Деловой иностранный язык» в магистратуре Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Содержательная сторона обучения представлена ФГОС ВПО третьего поколения и Общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком [3], а на уровне конкретного вуза она реализуется в рабочих учебных программах по иностранному языку для магистрантов всех направлений подготовки.

Исследование удовлетворенностью качеством обучения по дисциплине «Деловой иностранный язык» магистрантов различных направлений подготовки, обучающихся в Санкт-Петербургском политехническом университете, показало, что, давая общую оценку качества обучения деловому иностранному языку, студенты магистратуры ставили положительные оценки. Лишь 6 % опрошенных отметили, что не полностью довольны качеством обучения, а совсем недовольных респондентов результаты опроса не выявили.

В целом качество обучения деловому иностранному языку в магистратуре большинством респондентов было оценено как «выше среднего». Результаты исследования демонстрируют очень высокую степень удовлетворенности работой преподавателей делового иностранного языка большинством студентов: 76 % респондентов полностью или в большей степени удовлетворены работой преподавателя и только 24 % студентов лишь отчасти удовлетворены качеством преподавания. Полученные данные говорят о том, что в сфере обеспечения качества обучения по пред-

мету «Деловой иностранный язык» в магистратуре есть определенные области для улучшения.

В отечественной педагогике давно принято за аксиому, что процесс обучения успешен только тогда, когда цели обучающихся и обучающихся совпадают. Поэтому при разработке рабочих учебных программ по иностранному языку для магистратуры многопрофильного вуза необходимо принимать во внимание те цели, которые ставят перед собой магистранты, изучающие иностранный язык.

При создании рабочих учебных программ по деловому иностранному языку для магистрантов различных направлений в Санкт-Петербургском политехническом университете принимаются в расчет в первую очередь представления преподавателей иностранного языка о целях обучения, а также пожелания педагогов и методистов кафедр, выпускающих магистрантов. Тем самым ставятся цели повышения уровня владения иностранным языком до определенных целевых параметров, значимых с точки зрения педагогов-лингвистов, а также ставятся цели, являющиеся значимыми для педагогов-предметников (в их числе, например, умение писать научные статьи на иностранном языке, читать специальную литературу, выступать на международных научных конференциях и т.д.). При этом, к сожалению, цели самих обучаемых как основных потребителей образовательных услуг университета в расчет принимаются в меньшей степени.

Проведенное в 2013–2014 учебном году анкетирование студентов магистратуры, обучающихся по различным направлениям подготовки в Санкт-Петербургском политехническом университете, позволило определить те цели, которые ставят перед собой магистранты при изучении предмета «Деловой иностранный язык». Их условно можно разделить на три основные группы: изучение иностранного языка для использования в научной сфере, для использования в профессиональной сфере (производстве, бизнесе) и для использования в бытовой сфере (постоянное или вре-

менное проживание за границей, туристические поездки). При этом первая цель является значимой для довольно небольшого процента магистрантов.

Таким образом, существуют расхождения в целях изучения делового иностранного языка, которые ставят для себя магистранты, и теми целями, которые установлены учебными программами. Одним из путей преодоления этого противоречия, по нашему мнению, является переход от единых универсальных рабочих программ по предмету «Деловой иностранный язык» к созданию вариативных программ, ориентированных на различные группы магистрантов.

Содержательное наполнение программ по деловому иностранному языку для магистратуры соответственно должно строиться таким образом, чтобы достичь указанных целей, значимых для обучаемых. Такое дифференцирование целевого компонента управления процессом обучения деловому иностранному языку в магистратуре многопрофильного вуза закономерно потребует и преобразований в других компонентах данного процесса, прежде всего в содержательном и процессуальном, что будет способствовать повышению качества университетского образования в целом.

Библиографический список

1. Гузеева Г.Н. К проблеме совершенствования современной языковой подготовки в процессе вхождения в единое европейское образовательное пространство // Управление качеством в современном вузе. Труды X Международной научно-методической конференции «Управление качеством в современном вузе» (30–31 октября 2012 г.). СПб.: Изд-во МБИ, 2012. Вып. 10. С. 32–34.
2. Кони́на О.В., Мельникова Е.В. Менеджмент качества в системе высшего образования // Фундаментальные исследования. 2006. № 7. С. 82–83.
3. Соснина М.Н. Технология управления качеством иноязычного обучения в неязыковом вузе // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2013. № 4 (184) . С. 91–97.

Т.Ю. Тихонович

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ АСПИРАНТУРЫ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ВО

Аспирантура, аспирант, образовательные программы, научно-педагогические кадры высшей квалификации, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, управление образовательной деятельностью.

В статье представлен опыт работы по реализации образовательных программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре; сформулированы основные особенности, трудности и перспективы деятельности аспирантуры в рамках реализации ФГОС ВО, а также представлены первичные результаты исследования образовательных и ценностных ориентиров аспирантов как основы их образовательной деятельности и перспективных задач развития аспирантуры в целом.

T.Y. Tikhonovich

ABOUT THE PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION AND MANAGEMENT OF THE POSTGRADUATE IN THE CONTEXT OF INTRODUCTION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF HIGHER EDUCATION

Postgraduate, graduate, educational programs, scientific-pedagogical personnel of higher qualification, Federal state educational standards of higher education, management of educational activities.

This article presents the experience of work on realization of educational programs of training of the teaching staff in postgraduate; formulated main features, difficulties and prospects of postgraduate study within the framework of realization of Federal state educational standards of higher education, and also presents the initial results of the study of educational and value orientations of graduate students as the basis for their educational activities and future objectives of the graduate school in general.

Вступивший в силу с 1.09.2013 Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определил значительные изменения в системе высшего образования страны. Основные структурные новшества связаны с позициониро-

ванием аспирантуры в качестве третьего уровня высшего образования [3; 5]. По мнению ряда исследователей, качественные изменения в подготовке кадров высшей квалификации назревали давно и стали неизбежной необходимостью, поскольку аспирантура приобрела некоторую «массовость», а качество подготовки аспирантов снизилось [1; 2; 4].

В связи с изменениями в структуре подготовки аспирантов возникла необходимость ответственного и тщательного подхода к формированию новых условий реализации программ подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации, переосмысления управленческой деятельности и реорганизации системы управления аспирантурой в целом в рамках вуза.

Необходимость перехода аспирантуры на новый образовательный уровень обусловила постановку новых задач и перспектив развития аспирантуры как ступени высшего образования и, соответственно, ряд трудностей, которые неизбежны при изменениях и модернизациях подобного рода.

Во-первых, переход на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) обусловил необходимость разработки нормативно-правовой базы для организации и осуществления деятельности по реализации программ аспирантуры. В первую очередь возникла необходимость разработки самого порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре; положения о проведении текущего контроля и промежуточной аттестации, порядка прикрепления лиц к университету для подготовки диссертации без освоения программы аспирантуры и ряда других нормативно-правовых актов.

Во-вторых, потребовалось вовлечение в организацию учебного процесса непосредственно руководителей факультетов / институтов, поскольку аспиранты вошли в категорию «обучающихся». В этой связи нами был проведен ряд методических семинаров по обсуждению вопросов организации образовательной деятельности и реализации

программ аспирантуры, позиционирования аспирантуры в образовательном пространстве и распределения зон ответственности по подготовке аспирантов.

В-третьих, потребовались кардинальные изменения в логике организации, построения и осуществления самого образовательного процесса с аспирантами. Это связано с оформлением основных профессиональных образовательных программ аспирантуры и рабочих программ дисциплин; документальным оформлением статуса обучающегося (зачетная книжка, экзаменационная ведомость и пр.); организацией учебных сессий, составлением расписания и др.

В-четвертых, возникла необходимость лицензирования и аккредитации образовательных программ аспирантуры, что обусловило работу по оформлению пакета документов для прохождения данных процедур.

Анализ организационной и управленческой деятельности в ходе реализации программ аспирантуры позволил выделить ряд трудностей, одна из которых, заслуживающая, на наш взгляд, особого внимания, – это неготовность аспирантов к самостоятельному обучению и удержанию двух аспектов подготовки в аспирантуре: образовательного и научно-исследовательского. В связи с новыми изменениями в структуре обучения аспирант в большей степени находится в позиции «обучающегося», тем самым научно-исследовательская работа отходит на второй план, связь с научным руководителем теряется, количество времени, отводимое на научно-исследовательскую работу снижается, а следовательно, снижается и качество научной работы. Отсюда логично вытекает и проблема низкой публикационной активности аспирантов, участия в различного рода научных мероприятиях. Все это закономерно снижает научную составляющую, теряются специфика и суть научно-исследовательской деятельности аспиранта.

При анализе выявленных трудностей и поисках путей решения интересным и немаловажным оказался вопрос базовой подготовки аспирантов, наличия их научного потенциала, их образовательных и ценностных ориентиров.

В этой связи нами была разработана анкета для аспирантов, позволяющая оценить и выявить следующие аспекты:

- мотивацию поступления в аспирантуру и последующего обучения в ней;
- наличие потенциальных научных способностей и круга научных интересов;
- систему образовательных ценностей и ожиданий аспирантов, в том числе намерения защиты кандидатской диссертации.

Анкетирование проводилось с аспирантами 1-2 года обучения, обучающимися по основным профессиональным образовательным программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Нами были опрошены 75 респондентов – аспирантов первого и второго года очной и заочной форм обучения.

Анализ результатов анкетирования позволил сделать следующие выводы.

1. Мотивационными факторами поступления в аспирантуру и обучения в ней являются:

- престижность ученой степени, желание получить степень кандидата наук (67 % респондентов);
- желание повысить статус на работе и продвинуться по карьерной лестнице (45 % респондентов);
- интерес к учебе и желание познать новое (25 % респондентов);
- желание получить диплом с квалификацией «Исследователь. Преподаватель-исследователь», которая позволит открыть новые пути профессионального роста (20 % респондентов);
- возможность избежать службы в вооруженных силах (20 % респондентов).

Таким образом, мотивационный компонент обучения определяется в большей степени мотивом аспирантов получить степень кандидата наук. В этой связи можно сделать вывод о сохранении в сознании аспирантов прежней ценности и образовательного смысла «классической» аспирантуры.

2. Анализируя потенциальные научные способности контингента опрошенных аспирантов, следует отметить, что только 50 % из них имеют опыт научных исследований и представления научных результатов на мероприятиях различного уровня (конференциях, форумах, научных объединениях), а также опубликованные научные работы (чаще всего всероссийского и регионального уровней).

3. Выявление ожиданий и ценностных ориентаций аспирантов позволило установить, что ведущей образовательной ценностью являются непосредственно научная деятельность и написание научной работы (70 % респондентов), при этом более 75 % планируют защиту кандидатской диссертации.

Полученные результаты обусловили необходимость качественного пересмотра научной составляющей в подготовке аспирантов. Нами была разработана общая стратегия деятельности по усилению научной составляющей в организации образовательного процесса в аспирантуре, а именно следующие мероприятия:

- создание научно-методических объединений / семинаров для аспирантов на кафедрах (на которых пока отсутствует практика проведения подобных семинаров), что предоставит возможность аспирантам обсуждать результаты научных исследований, обмениваться опытом, актуализировать необходимую информацию, а также презентовать отчет о проделанной научной работе за год и получать квалифицированную оценку собственной научной деятельности;

- разработка и размещение на сайте университета обновляемой базы журналов / сборников по направлениям подготовки для публикации научных исследований аспирантов. Создание такой базы позволит аспирантам ориентироваться в списке рецензируемых научных журналов, предоставит возможность своевременной подачи публикации в соответствии с требованиями издания;

- разработка и проведение серии инструктирующих методических семинаров (в начале учебного года) для аспирантов и научных руководителей с целью преодоле-

ния проблемы неготовности аспирантов к самостоятельному обучению, такие семинары позволят аспиранту представить специфику обучения в аспирантуре, скорректировать и правильно распределить учебное время, сориентироваться в информационных ресурсах, предоставляющих возможность самостоятельного освоения образовательных модулей, дисциплин; работы с научной литературой и информационными базами различного уровня.

В целом, на наш взгляд, реализация данных мероприятий будет способствовать усилению научной составляющей в организации образовательного процесса и нивелированию трудностей, связанных с самостоятельной подготовкой аспирантов и освоением программы аспирантуры в двух ее направлениях: образовательном и научно-исследовательском.

Перечисленные мероприятия обозначены нами как перспективные задачи деятельности аспирантуры, работа в рамках реализации данных задач оценена как перспективная и будет продолжена.

Библиографический список

1. Бендюкова Т.С. Подготовка кадров высшей квалификации как условие инновационного развития России // Инновации. 2009. № 1. С. 24–27.
2. Мосичева И.А., Мудрова Е.Б. Организация работы отдела докторантуры и аспирантуры: методическое пособие. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. 157 с.
3. Мосичева И.А., Караваева Е.В., Петров В.Л. Реализация программ аспирантуры в условиях действия ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Высшее образование в России. 2013. № 8–9. С. 3–10.
4. Муратова Е.И., Иванов А.Ю. Управление качеством подготовки аспирантов // Проблемы качества образования в современном обществе: сб. ст. VII Междунар. науч.-практ. конф., сентябрь 2011 г. Пенза: Приволжский Дом знаний, 2011. С. 51–53.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Ю.Р. Юденко

**ПОДГОТОВКА ВЫПУСКНИКОВ-БАКАЛАВРОВ
НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
К ВЫПОЛНЕНИЮ АДРЕСНОЙ РАБОТЫ
С РАЗЛИЧНЫМИ КОНТИНГЕНТАМИ УЧАЩИХСЯ**

Профессиональный стандарт педагога, компетенции бакалавра направления Педагогическое образование, начальная школа, полиэтнические классы, обучающиеся-инофоны.

Введение профессионального стандарта педагога предполагает внесение коррективов в систему подготовки бакалавров направления Педагогическое образование. Одним из трудовых действий, названных в стандарте, является адресная работа учителя с различными контингентами учащихся, в том числе с детьми-мигрантами, подготовку к которой эффективно выстраивать и на основе сетевого взаимодействия с образовательными учреждениями, специализирующимися на работе с обучающимися-инофонами.

Y.R. Yudenko

**PREPARATION OF GRADUATES BACHELOR
TEACHER EDUCATION TO MADE AN ADDRESS
TO WORK WITH DIFFERENT ENROLLMENT**

Professional standard of teacher, competence bachelor Teacher education, primary school, multiethnic classes, teaching foreigners.

Standard professional teacher makes adjustments to the system of bachelor direction Teacher Education. Is necessary to prepare graduates for bachelor's targeted work with a variety of enrollment, including migrant children. To do this effectively the interaction with educational institutions specializing in working with foreign school students.

Введение с января 2015 года профессионального стандарта педагога повлекло за собой инспектирование реализуемых основных образовательных программ высшей школы по направлению Педагогическое образование с целью их актуализации на основе запросов, формируемых данным документом.

Несомненно, что формируемые у бакалавров в соответствии с ФГОС ВПО по направлению Педагогическое об-

разование компетенции позволяют выполнять основные трудовые функции педагога. Однако расставленные профессиональным стандартом педагога акценты на актуальных с точки зрения современного состояния образования позициях требуют внесения коррективов в процесс подготовки бакалавров-педагогов.

Так, профессиональный стандарт педагога в части предписанных к выполнению трудовых функций по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования указывает, что педагог должен применять психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся. В числе таких учащихся названы и дети-мигранты. Если подготовка к реализации развивающей деятельности в этой части может происходить за счет введения отдельных дисциплин учебного плана (например, «Основы инклюзивного образования»), рассчитанных на студентов, обучающихся на любом из педагогических профилей, то готовность осуществлять трудовую общепедагогическую функцию обучения детей-мигрантов, для которых русский язык является неродным, должна формироваться только у бакалавров отдельных педагогических профилей.

Подготовка выпускников-бакалавров профиля «Начальное образование», бесспорно, должна включать в себя формирование методической компетенции в области русского языка как неродного, так как именно в начальной школе закладываются основы русского языка и как инструмента формирования универсальных учебных действий, и как аккумулятора и ретранслятора русской культуры, что является одинаково важным для русскоязычных младших школьников, и для школьников-инофонов.

Учитывая возросшую интернационализацию континента современной начальной школы, можно говорить о том, что учитель начальных классов вынужден рабо-

тать в ситуации полиэтнического класса, а значит, владеть и основами методики преподавания русского языка как неродного, и инклюзивными педагогическими технологиями для проектирования эффективного учебного процесса.

На факультете начальных классов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева традиционным путем формирования компетентности выпускника-бакалавра профиля «Начальное образование» в части обозначенной проблемы необходимо признать наличие в учебном плане основной образовательной программы модуля «Этнопедагогика» (дисциплина «Педагогика»), а также введение в систему языкового и лингвокультурологического образования элементов межъязыкового и межкультурного сопоставления. Помимо навыков сопоставительного анализа и прогнозирования межъязыковой и межкультурной интерференции, бакалавры получают возможность совершенствовать эти навыки и в педагогических исследованиях, проводимых на базах педагогической практики, а также при изучении современного русского языка и в курсе методики обучения русскому языку младших школьников. Здесь сопоставление проходит исключительно фоном в режиме иллюстрации к тезису о необходимости учета родного языка обучающихся. При этом не ставится задача подготовить бакалавра к работе с каким-то определенным иноязычным контингентом, так как в контингенте образовательных учреждений на территории Красноярского края представлены обучающиеся, родным для которых являются кыргызский, таджикский, азербайджанский, узбекский, армянский языки. Важно показать целесообразность использования межъязыкового сопоставления для прогнозирования интерференции – отрицательного влияния родного языка на изучаемый, а также продемонстрировать будущему учителю начальных классов, не владеющему этими языками, универсальные приемы работы, позволяющие интегрировать методику преподавания русского языка как неродного в методику преподавания русского языка в русскоязычной

школе. Таким образом, происходит формирование коммуникативной и методической компетенций будущего учителя начальной школы с учетом приоритетности цели обучения русскому языку младших школьников, для которых русский язык – родной.

Однако развитие и совершенствование компетенций учителя связаны прежде всего с рефлексией непосредственно профессиональной деятельности. В ходе прохождения этапов педагогической практики некоторые студенты получают возможность практиковаться в классах с полиэтническим составом. Однако неоднородная распределенность школьников, для которых русский язык является неродным, среди начальных классов школ города зачастую не позволяет всем студентам-практикантам наблюдать за реальной работой учителя с включенными в класс русскоязычных обучающихся учащимися-инофонами.

Для создания условий таких видов деятельности, как анализ уроков опытных учителей, работающих в классах с полиэтническим составом, моделирование собственно профессионально-педагогического общения в конкретных ситуациях, решение ситуативных задач процесса обучения, анализ ошибок, недостатков и затруднений в деятельности учителя начальных классов полиэтнической школы для студентов профиля «Начальное образование» на факультете разработана программа дополнительного образования «Начальное языковое образование младших школьников-инофонов». Данная программа разработана на основе договора о сетевом взаимодействии с Центром по адаптации детей-мигрантов при МБОУ СОШ № 16 г. Красноярск, расположенной в районе наибольшей концентрации проживания представителей инокультурных диаспор, и предложена к реализации через институт дополнительного образования и повышения квалификации КГПУ им. В.П. Астафьева. В программу, помимо блока теоретических основ методики преподавания русского как неродного, реализуемого преподавателями факультета начальных классов и филологического факультета, входит

практический блок на базе Центра, позволяющий на практике познакомиться с особенностями организации занятий как в группах школьников-инофонов, так и в полиэтнических классах русскоязычной школы. Активная составляющая программы предполагает взаимодействие студентов-курсантов с младшими школьниками-инофонами в процессе внеучебных занятий, их включение в качестве волонтеров во внеучебные мероприятия. В качестве зачетной работы выпускники программы дополнительного образования «Начальное языковое образование младших школьников-инофонов» представляют самостоятельно спроектированный отрезок индивидуального образовательного маршрута конкретного младшего школьника-инофона по отдельной теме любой из дисциплин учебного плана начальной школы.

Методика преподавания дисциплин, предусмотренных учебными планами начального образования, в полиэтнических классах МБОУ СОШ № 16 базируется на использовании достижений методики преподавания русского языка как неродного, а именно владении учителями основами данной методики для квалификации ошибок, контроля языковой интерференции, использования возможности сопоставления фактов русского языка с фактами родного языка обучаемых; владении основами этнолингвистики и этнопедагогики для осуществления диалога культур и предупреждения этнической нетолерантности; использовании в обучении современных информационных технологий для обеспечения индивидуальных маршрутов обучения (на уроке и при самоподготовке) для каждого инофона (а при необходимости и для носителей русского языка).

Таким образом, в процессе подготовки выпускника-бакалавра профиля «Начальное образование» к работе в классах с полиэтническим составом осуществляется комплексный подход на основе интеграции теоретических основ, включенных в основную образовательную программу, и практико-ориентированной составляющей, вынесен-

ной за рамки учебного плана и обеспечивающейся за счет сетевого взаимодействия с учебными заведениями, специализирующимися на работе со школьниками-инофонами. Такой подход, позволяя студенту-бакалавру осуществить самостоятельный выбор степени погружения в проблему обучения инофонов, обеспечивает формирование профессиональной компетентности выпускника в части готовности к работе в полиэтнических классах начальной школы, необходимой для выполнения ряда трудовых функций профессионального стандарта педагога.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АДАЕВА Елизавета Дмитриевна – магистрант, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; e-mail: elizabeth2013@ya.ru

АПЕВАЛОВА Зоя Валерьевна – кандидат философских наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург); e-mail: zv_apevalova@mail.ru

БИДАЙБЕКОВ Есен Ыкласович – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой, Казахский национальный педагогический университет им. Абая; e-mail: esen_bidaibekov@mail.ru

ВЕРБИАНОВА Ольга Михайловна – кандидат биологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: verbianova@kspu.ru

ГАЛКИНА Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по образовательной и учебно-методической деятельности, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: galkina7@yandex.ru

ГРУЗДЕВА Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: olgagruzdevka@mail.ru

ДОМАНЕЦКАЯ Людмила Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: ludvik_76@mail.ru

КОВАЛЕВ Александр Сергеевич – кандидат исторических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;
e-mail: alexkovaleff@yandex.ru

КОЗЫРЕВА Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;
e-mail: Kozyrevaoa@mail.ru

КОЛТАКОВА Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Москва);
e-mail: evkoltakova@yandex.ru

МЕЙДУС Анна Анатольевна – начальник отдела лицензирования и аккредитации, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;
e-mail: feya7a7@yandex.ru

МОТОЛАСОВА Елена Павловна – аспирант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: melena2007@bk.ru

НОВИКОВА Вера Павловна – кандидат филологических наук, доцент, Челябинский государственный педагогический университет; e-mail: veranovik@mail.ru

ОВЧИННИКОВА Наталия Эдуардовна – кандидат экономических наук, Национальный исследовательский университет – Высшая школа экономики (Москва);
e-mail: n.e.ovchinnikova@mail.ru

ПАК Николай Инсебович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: nik@kspu.ru

ПЬЯНКОВА Галина Семеновна – кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: piankovags@mail.ru

САФОНОВА Марина Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: marina.safonova@mail.ru

СОЛОВЬЕВА Валерия Сергеевна – магистрант, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; e-mail: valeria.solovyova89@gmail.com

СОФРОНОВА Ольга Георгиевна – заведующая сектором информационного обеспечения веб-сайта и противодействия коррупции, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: sofronova_555@mail.ru

СТЕПАНОВА Мария Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; e-mail: info@terralinguistica.ru

ТИХОНОВА Дарья Анатольевна – аспирант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: tikhonovada@mail.ru

ТИХОНОВИЧ Татьяна Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая отделом аспирантуры и докторантуры, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: sidorkina@kspu.ru

ЮДЕНКО Юлия Романовна – кандидат педагогических наук, декан факультета начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: yudenko@kspu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Е.Д. Адаева

ТРЕНИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ АКТИВИЗАЦИЕЙ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

E.D. Adaeva

COMMUNICATIVE TRAINING TECHNOLOGY
AS A MANAGEMENT TOOL TO ACTIVATE STUDENTS'
LEARNING ACTIVITIES IN LEARNING LANGUAGES 3

З.В. Аневалова

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

Z.V. Anevalova

SPECIFIC ASPECTS OF THE QUALITY ASSESSMENT
OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE USA 7

Е.Ы. Бидайбеков, Н.И. Пак

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ
И МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЕ
ПО ПРОГРАММЕ «ИНФОРМАТИКА В ОБРАЗОВАНИИ /
ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

E.Y. Bidaibekov, N.I. Pak

ACADEMIC MOBILITY AND INTERNATIONAL
ACTIVITIES IN EDUCATIONAL MASTER PROGRAM
«INFORMATICS IN EDUCATION» /
«EDUCATION INFORMATIZATION» 13

О.М. Вербианова

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ
ОБУЧЕНИЕМ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

O.M. Verbianova

IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION BASED
ON THE STUDY OF SATISFACTION LEARNING
OF MASTER'S DEGREE 20

<i>Е.А. Галкина</i> УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ РАЗРАБОТКИ И АКТУАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ – ПРОГРАММ МАГИСТРАТУРЫ В УНИВЕРСИТЕТЕ <i>Е.А. Galkina</i> MANAGEMENT PROCESS DEVELOPMENT AND UPDATING OF BASIC EDUCATIONAL PROGRAMS OF HIGHER EDUCATION MASTER PROGRAMS AT THE UNIVERSITY	28
<i>О.В. Груздева, А.С. Ковалев, Л.В. Доманецкая, О.М. Вербианова, Е.Ю. Дубовик</i> НОВОЕ В ПРОЕКТИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ <i>О. V. Gruzdeva, A. S. Kovalev, L. V. Domenetskaya, O. M. Verbianova, E. Yu. Dubovik</i> NEW IN THE DESIGN OF THE EDUCATIONAL TRAINING OF BACHELORS AND MASTERS.....	33
<i>О.А. Козырева</i> МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ И СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА <i>О.А. Kozyreva</i> MODEL OF INCLUSIVE EDUCATION FOR DISABLED STUDENTS AND STUDENTS WITH DISABILITIES HEALTH IN KSPU NAMED AFTER V.P. ASTAFYEV	48
<i>Е.В. Колтакова</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН <i>Е. V. Koltakova</i> FEATURES OF THE DEVELOPMENT PROGRAMME THE PREPARATORY FACULTY FOR FOREIGN CITIZENS.....	56

А.А. Мейдус
ТЕНДЕНЦИЯ СОКРАЩЕНИЯ КОЛИЧЕСТВА ВУЗОВ –
ЧЕГО ЖДАТЬ В БЛИЖАЙШЕМ БУДУЩЕМ
A.A. Meydus
THE TREND OF REDUCING THE NUMBER
OF HIGH SCHOOLS - WHAT TO EXPECT
IN THE NEAR FUTURE63

Е.П. Мотоласова
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
E.P. Motolasova
PROBLEMS OF TRAINING UNDERGRADUATE
STUDENTS-BACHELORS OF PEDAGOGICAL
HIGH SCHOOLS TO PROFESSIONAL ACTIVITY69

В.П. Новикова
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА
И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ
V.P. Novikova
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER
AND ASSESSMENT OF THE QUALITY OF KNOWLEDGE74

Н.Э. Овчинникова
ПОНИМАНИЕ ЛИДЕРСТВА КАК КЛЮЧЕВОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ: ЗАРУБЕЖНОЕ ВИДЕНИЕ
N.E. Ovchinnikova
THE UNDERSTANDING OF LEADERSHIP AS A KEY
COMPETENCE: INTERNATIONAL VISION81

Г.С. Пьянкова
РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА И ФГОС ВО
G.S. Pjanikova
DEVELOPMENT OF REFLEXIVE COMPETENCIES OF FUTURE
TEACHERS IN THE LIGHT OF THE REQUIREMENTS
OF PROFESSIONAL STANDARD AND FEDERAL STATE
EDUCATIONAL STANDARDS OF HIGHER EDUCATION91

М.В. Сафонова, Д.А. Тихонова
 КИНОТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО
 ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
 И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ
 СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ
M.V. Safonova, D.A. Tikhonova
 FILM TRAINING AS MEANS OF PROFESSIONAL
 AND PERSONAL DEVELOPMENT OF FUTURE EXPERTS
 OF THE HELPING PROFESSIONS.....101

В.С. Соловьёва
 СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ
 КАЧЕСТВОМ УЧЕБНОГО ПЕРЕВОДА
V.S. Solovyova
 MODERN APPROACH TO STUDENT'S
 TRANSLATION QUALITY CONTROL.....112

Г.С. Пьянкова, О.Г. Софронова
 МОНИТОРИНГ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ
 РАБОТНИКОВ ВУЗА СООТВЕТСТВИЕМ
 ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
 САНИТАРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИМ НОРМАМ,
 ТРЕБОВАНИЯМ ОХРАНЫ ТРУДА И ЗДОРОВЬЯ
G.S. Piankova, O.G. Sofronova
 MONITORING OF SATISFACTION OF EMPLOYEES MEETS
 THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
 OF THE UNIVERSITY
 HYGIENE STANDARDS REQUIREMENTS
 OF HEALTH AND SAFETY.....118

М.М. Степанова
 УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ
 ПРЕДМЕТНОГО ОБУЧЕНИЯ
 В МАГИСТРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ
 «ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)
M.M. Stepanova
 SUBJECT TRAINING QUALITY MANAGEMENT
 IN MASTER COURSES (BUSINESS FOREIGN LANGUAGE
 AS AN EXAMPLE)123

Т.Ю. Тихонович

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ
И УПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ АСПИРАНТУРЫ
В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ВО

T.Y. Tikhonovich

ABOUT THE PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION
AND MANAGEMENT OF THE POSTGRADUATE
IN THE CONTEXT OF INTRODUCTION OF FEDERAL STATE
EDUCATIONAL STANDARDS OF HIGHER EDUCATION..... 129

Ю.Р. Юденко

ПОДГОТОВКА ВЫПУСКНИКОВ-БАКАЛАВРОВ
НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
К ВЫПОЛНЕНИЮ АДРЕСНОЙ РАБОТЫ
С РАЗЛИЧНЫМИ КОНТИНГЕНТАМИ УЧАЩИХСЯ

Y.R. Yudenko

PREPARATION OF GRADUATES BACHELOR
TEACHER EDUCATION TO MADE AN ADDRESS
TO WORK WITH DIFFERENT ENROLLMENT 135

ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО:
история и перспективы развития

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ
В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ:
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

Материалы VII Всероссийской
научно-практической конференции
с международным участием

Красноярск, 12 ноября 2015 г.

Электронное издание

Редактор *М.А. Исакова*
Корректор *Ж.В. Козуница*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 07.12.15.
Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 9,3