

Министерство образования и науки Российской Федерации

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

РОССИЯ В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ

Альманах

№ 5 (28)

Издательство Политехнического университета

Санкт-Петербург

2014

РОССИЯ В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ

альманах

Редакционный совет альманаха:

Ю.С. Васильев, академик РАН –
председатель;
Д.Г. Арсеньев, д-р техн. наук, профессор;
А.Н. Кашеваров, д-р ист. наук, профессор;
Д.И. Кузнецов, д-р филос. наук, профессор;
В.М. Никифоров, профессор,
Чрезвычайный и полномочный посол РФ;
В.А. Прохоренко, д-р филос. наук, профессор;
В.С. Ягья, д-р ист. наук, профессор.

Редакционная коллегия альманаха:

С.Н. Погодин, д-р ист. наук, профессор –
главный редактор;
В.П. Горюнов, д-р филос. наук,
профессор – зам. главного редактора;
О.Д. Шипунова, д-р филос. наук,
профессор – ответственный секретарь;
И.И. Климин, д-р ист. наук, профессор;
В.П. Живулин, канд. филол. наук,
доцент.

С 2001 года альманах «**Россия в глобальном мире**» издавался как Приложение к научно-историческому журналу «Клио».

Альманах зарегистрирован в Международной системе периодических изданий ISSN 2304-9472. Ссылки на статьи Альманаха отображаются в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ).

С 2012 г. выпускается два раза в год как самостоятельное периодическое печатное издание на русском и английском языках под названием: «**Россия в глобальном мире**» = «**Russia in the Global World**».

Альманах зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-52142 от 11 декабря 2012 г.)

При отборе статей редколлегией руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.

Альманах рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья.

Адрес редакции: Россия, 195220, Санкт-Петербург, Гражданский пр., д.28
Телефон: 8(812) 329-47-42; 8(812)606-62-42

Электронный адрес редакции: E-mail: kmo@imop.spbstu.ru

© Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, 2014.

THE MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION

Saint-Petersburg State Polytechnic University

RUSSIA IN THE GLOBAL WORLD

Almanac

№ 5 (28)

Polytechnic University Publishing House

Saint Petersburg

2014

RUSSIA IN THE GLOBAL WORLD

Almanac

Editorial Council:

Yuriy S. Vasiliev, Member of
Russian Academy of Science – Chairman;

Dmitry G. Arseniev,
Doctor of Science, Professor;

Anatoliy N. Kashevarov,
Doctor of Science, Professor;

Dmitry I. Kuznetsov,
Doctor of Science, Professor;

Valentin M. Nikiforov,
Professor, Ambassador Extraordinary and
Plenipotentiary of Russian Federation;

Vladimir A. Prokhorenko,
Doctor of Science, Professor;

Vatanyar S. Yagya,
Doctor of Science, Professor.

Editorial Board:

Sergey N. Pogodin, Doctor of Science,
Professor – Chief Editor;

Valery P. Goryunov, Doctor of Science,
Professor – Deputy Editor;

Olga D. Shipunova, Doctor of Science,
Professor – Executive Secretary.

Ivan I. Klimin,
Doctor of Science, Professor;

Vladislav P. Zhivulin,
PhD, Associate Professor.

Since 2001, Almanac “Russia in Global World” was published as an Annex to scientific and historical journal “Clio”.

Almanac is registered in the ISSN system, ISSN 2304-9472. Links to the Almanac articles can be seen in the Russian Science Citation Index database.

Since 2012 Almanac is issued twice a year as an independent periodical in the Russian and English languages named: «Россия в глобальном мире» = «Russia in the Global World».

Almanac is registered with the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications (Certificate of Registration PI number FS77-52142 of 11 December 2012).

In selecting articles the editorial board is guided by scientific and editorial policy of the almanac and by the principles of publishing ethics.

The views of the editorial board may not coincide with the opinion of the author.

The point of the editorial board may not coincide with the opinion of the author.

Any reproduction of materials of the almanac requires reference to the almanac.

Almanac is circulated among the leading libraries in the country, distributed in Russia, the CIS and other foreign countries.

Editorial address: 28, Grazhdansky pr., Saint-Petersburg, Russia, 195220

Phone: +7 (812) 329-47-42; + 7 (812) 606-62-42

E-mail: kmo@imop.spbstu.ru

© Saint-Petersburg State Polytechnic University, 2014.

ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Начало XXI века ознаменовалось многочисленными изменениями в глобальных условиях, повлиявшими в свою очередь на форму, роль, функции и способы деятельности высшего образования. Роль знаний в современных условиях определяет экономический рост, информационную и коммуникационную революции, глобальные социально-политические изменения формирование мирового рынка труда.

Есть несколько определений глобализации, характеризующих ее многообразные проявления: интернационализация и интенсификация международных обменов, взаимоотношений и взаимозависимости; либерализация – освобождение от ограничений передвижения; универсализация, беспрепятственное распространение продуктов, опыта и знаний; вестернизация, распространение современных ценностей и структур, присущих западной экономике; детерриториализация, разрушение жесткой связи экономического и общественного пространства с конкретной географической территорией. Данные характеристики глобализации в конкретной отрасли или сфере превращают глобализацию из воздействия внешней среды, неподконтрольного отрасли или организации, в систему интегрированных отношений и процессов, характеризующих современный этап развития самой отрасли или сферы деятельности и требующих управляющего воздействия [1].

Влияние глобализации на систему высшего образования проявляется в следующих положениях:

- стремлением государств и их интеграционных объединений воспользоваться преимуществами глобализации;
- перед вузами поставлены новые задачи: участие в формировании международного рынка труда, связанного с растущим значением информационных технологий и развитием экономических знаний;

- действия вузов, направленные на диверсификацию предложения, рост финансовых поступлений через привлечение иностранных студентов на платное обучение;
- расширение учебных планов и обучение своих студентов в зарубежных вузах-партнерах;
- расширение региональной сети вуза для эффективного использования своих ресурсов;
- повышение качества образования и исследований за счет участия студентов и преподавателей в международном процессе обмена знаниями и др. [2].

Все высшие учебные заведения мира вовлекаются в процесс глобализации: одни – как субъекты, другие – как ее объекты. В связи с тем, что глобализация носит сложный и противоречивый процесс, ее оценка в научной среде неоднозначна. Некоторые исследователи считают, что процессы глобализации в высшем образовании имеют позитивные моменты. Одним из таких моментов является увеличение масштабов торговли образовательными услугами на взаимовыгодных условиях. Применение передовых технологий, возрастание конкуренции, а также повышение стандартов качества. Важное значение приобретает устранение пережитков предшествующей национальной изоляции [1].

Таким позитивным примером влияния глобализации на высшее образование является Болонский процесс в Европе. Противники положительного фактора влияния глобализации на высшее образование, усматривают неготовность многих государств к участию в самом процессе глобализации, не видя в нем необходимости [3].

Мы живем во время интенсивного развития мировой сферы высшего образования и национальная изолированность вузов не может противостоять последствиям глобализации. Однако существуют определенные проблемы: признание университетских дипломов и специальностей, наличие различных критериев международных оценок качества образования, разнообразие международных форм аккредитации [2]. Для положительной

реализации данных проблем необходимо развивать следующие формы глобализации высшего образования: расширять и углублять мобильность студентов и преподавателей; интернационализировать и унифицировать учебные планы, создавать и развивать совместные обучающие программы, создавать программы двойного и даже тройного диплома; совершенствовать виды образовательных услуг.

Данные формы будут способствовать глобализации образования и создадут новые условия для решения более сложных задач по гармонизации и международной интеграции национальных систем высшего образования. Глобализацию нельзя определить как отрицательное явление для высшего университетского образования. Положительные результаты могут быть осознаны и реализованы университетами, если они включатся в данный процесс.

В современных условиях одной из форм глобализации является интернационализация образования, играющая ведущую роль в государственной политике и в стратегии университетов. Под интернационализацией образования, мы понимаем процесс включения различных международных аспектов в исследовательскую, преподавательскую и административную деятельность образовательных учреждений различных уровней [4].

В последнее время появились новые формы международного сотрудничества, включающие: реформу учебных программ и планов; конструктивное длительное партнерское сотрудничество в научно-исследовательской деятельности; открытое, разностороннее дистанционное обучение без границ; международное и региональное сотрудничество институтов.

Преимущества интернационализации в высшем образовании очевидны: объединение ресурсов университетов; устранение дублирования и копирования научных исследований; идентификация проектов и уверенность в их целесообразности. Все это приводит к расширению базы знаний университетов участников, расширяет рамки научного поиска, совершенствует учебные программы. Наличие в университетах преподавателей, ученых и студентов из

разных стран способствует расширению культурных горизонтов. Обучение иностранных студентов влияет на развитие их стран и способствует глобальной экономической и политической стабильности [5].

Интернационализация образования преследует различные цели, среди которых: диверсификация и рост финансовых поступлений через привлечение иностранных студентов на платное обучение; расширение учебных планов и обучение своих студентов в зарубежных вузах-партнерах; расширение региональной сети вуза для эффективного использования своих ресурсов; повышение качества образования и исследований за счет участия студентов и преподавателей в международном процессе обмена и др. [2]. Выход международного межвузовского сотрудничества на новый уровень позволяет реализовать объединенные исследовательские проекты, обменные программы для студентов и преподавателей, специальные и индивидуальные программы для иностранных студентов.

Несмотря на очевидную необратимость процесса глобализации образования, он далеко не во всех странах приводит к интернационализации, активному и эффективному сотрудничеству между странами с целью взаимообогащения и обмена опытом в сфере образования. Ключевой момент заключается в различных возможностях стран реагировать на процесс глобализации, «стирание» национальных границ и необходимость вхождения в мировое экономическое пространство [1]. Из-за отсутствия социально-политической стабильности, информационно-технической изоляции, низкого уровня экономического развития, многие страны оказались на окраине мировых тенденций развития глобального процесса образования. На пути интернационализации высшего образования существуют и другие барьеры, препятствующие адаптации или разработке собственных стратегий интернационализации: наличие культурных барьеров; отсутствие критериев сравнимости систем и программ высшего образования.

В модели глобального общества, как особого типа его организации, следует разграничивать технологическое и социальное содержание. В первом случае рассматриваются проблемы коммуникаций, общественной интеграции, а во втором – проблемы отношений, социальной дифференциации. Во втором случае информатизация общества выражает сущностное содержание его глобализации, которая означает превращение человечества в единую систему социального взаимодействия как систему его иерархического устройства. Информация здесь становится главной ценностью, главным ресурсом и одновременно главным орудием поддержания отношений господства и подчинения. То есть в данном случае более корректно звучит понятие информационализации общества, а не информатизации.

В таком аспекте проблемы организации образования в информационном обществе представляются не только сложными и актуальными, но и объективно противоречивыми. Глобализация образования, как и глобализация экономики, в тенденции ведет к формированию всеобщей мировой системы образования со всеми вытекающими отсюда последствиями, аналогичными последствиям, вытекающим из складывания единой мировой системы хозяйства. В первую очередь, следует указать на то, что глобализация образования означает его предельную демократизацию и либерализацию, и порождает те же процессы, что и в экономике, а именно: разрыв между передовыми и отсталыми системами постоянно увеличивается, отстающие системы все более превращаются в придаток передовых, из них все интенсивней перекачиваются интеллектуальные ресурсы, как и сырьевые, энергетические, финансовые, трудовые; прямым аналогом расширения сферы рыночных отношений в экономике является коммерциализация сферы образования. В открытом обществе возникают формы постэкономического (информационного) принуждения одних людей другими и, как это ни парадоксально

кажется, но такие ценности, как свобода и права человека, превращаются в средство порабощения человека.

Глобальное общество с его индустриализмом, рыночной открытостью, экономическим колониализмом обнаруживает черты постсовременного общества – глобальных коммуникаций и информационно-технологического колониализма. Для установления господства в этом обществе не надо завоевывать территории, не надо вывозить сырьевые ресурсы, достаточно иметь монополию на знание. Главной опасностью для общности становится ее информационно-технологическая отсталость. Информационно-технологический колониализм начинается с того, что общность (страна) не может самостоятельно использовать доставшиеся ей в силу геоисторических обстоятельств природные богатства в соответствии с возможностями и потребностями мирового уровня материально-технического развития.

Лидирующей, благополучной общности присущи передовая техника и технология, их обеспечивают передовая наука и образование, а высокую эффективную деятельность высококвалифицированных людей – высокий уровень жизни (пища, жилье, транспорт, медицина, отдых) и надежная защищенность прав и свобод во внутреннем и внешнем существовании общности. Все это в своей совокупности означает способность общности эффективно (выгодно для себя) взаимодействовать с другими общностями, осуществлять обусловленный неравенством уровней технологического развития обмен неравными стоимостями.

В ходе цивилизационного развития подготовительный предпроизводственный и завершающий послепроизводственный периоды человеческой жизни необходимо увеличиваются. Но хорошее образование и достаточное пенсионное обеспечение – привилегия богатых стран. Уравнительская система, обеспечившая советские достижения в этих областях, исторически быстро исчерпала свой ресурс. Пропасть между передовыми и отсталыми странами углубляется, в том числе и за счет разницы поколенческой структуры населения. С одной стороны, в богатых странах

увеличивается продолжительность проживаемой человеком жизни, масса социально зрелого населения, вырабатывающего и накапливающего основной объем всех видов необходимой информации. С другой стороны, в бедных странах основная масса населения не может дожить до зрелого возраста, поколения быстро сменяются без необходимой преемственности социального опыта, а неизбежное старение населения богатых стран при увеличении продолжительности жизни компенсируется иммиграцией наиболее способной и образованной молодежи из бедных стран. В итоге единый, как и природа, интеллектуальный ресурс распределяется неравномерно и все более концентрируется отдельными общностями. Таким образом, независимо от уровня материально-технического развития народонаселение остается главным ресурсом существования общества, и до сих пор этот ресурс оказывается в распоряжении технологически более развитых стран как нечто готовое, как данное самой природой.

Глобализация общественной жизни приводит к переструктурированию общностей таким образом, что лидирующие общности принимают наиболее продвинутых представителей менее развитых общностей и становятся для них своими. Старая общность (родина) остается своей по культурным, религиозным, языковым и другим признакам. Новая общность оказывается своей на основе более высокого, привилегированного положения по отношению к предыдущему (подобно перемещению из деревни в город как из одной общности в другую). Это позволяет рассматривать глобализацию как всеобщую мировую урбанизацию.

Таким образом, интернационализация образования все в большем числе стран становится объектом и предметом целенаправленной политики со стороны государства, ориентированной на решение конкретных внутренних политических, социальных и финансовых проблем. Современная Россия стоит перед выбором и по вопросу о путях развития системы образования, что для участников конкретного образовательного процесса означает наличие

альтернатив: учебное заведение как духовная коммуникация и как станция обслуживания, отношение “преподаватель – студент” как учитель и ученик или как фирма и клиент. А государству важно преодолеть ситуацию, при которой оно за свой счет готовит специалистов для других стран.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

- 1.** Глобализация и интернационализация – новые парадигмы политики высшего образования [Электронный ресурс]
URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/12/07/1214827566/2007-4-1.pdf>
- 2. Сагинова О.В.** Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности [Электронный ресурс]
URL: <http://www.marketologi.ru/publikatsii/stati/internatsionalizatsija-vysshego-obrazovaniya-kak-faktor-konkurentosposobnosti/>
- 3. Акулич М.М.** Образование в условиях глобализации // Университетское управление: практика и анализ. 2005. № 5. С. 50-57.
- 4. Диброва М.И., Кабанова Н.М.** Изменения в структуре ВУЗа как следствие интернационализации образования // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 2. С. 58-60.
- 5. Вербицкая Л.А.** Глобализация и интернационализация в образовании и важность изучения иностранных языков // Мир русского слова. 2001. № 2. С. 15

Раздел I.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИИ

УДК 378.147.34

М. Ю. Абабкова, В. Л. Леонтьева

АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫХ ГРУППАХ

Изучение процессов, методов и способов адаптации иностранных студентов к новой социокультурной среде университета в отечественной литературе началось в 1950–60-х гг., когда в Советский Союз начали приезжать студенты из разных стран. Для интеграции контингента иностранных студентов в учебные группы потребовалось разработать и распространить соответствующие дидактические методики, оборудовать учебные и жилые помещения, набрать необходимое количество квалифицированных преподавателей и учебно-вспомогательного персонала.

Студент, приезжающий в другую страну для обучения, переживает сложный процесс, в случае успешного завершения которого он достигает соответствия (совместимости) с новой культурной средой, принимая ее традиции, как свои собственные и действуя в соответствии с ними. Этот процесс называют межкультурной адаптацией.

Успешное приспособление обычно определяется как ощущение гармонии с ближайшим окружением, а основное внимание уделяется анализу чувства удовлетворенности, психологического благополучия и душевного здоровья «чужаков». В последнее время межкультурное приспособление стали рассматривать как многоаспектный процесс, включающий в себя не только сохранение позитивного эмоционального состояния и психического здоровья образовательных

мигрантов, но и приобретение ими социальных умений и навыков, необходимых для успешного выполнения задач повседневной жизни.

Успешное усвоение учебной программы возможно только при усилении индивидуального подхода в обучении, создании положительного социально-психологического климата в педагогических коллективах, создании атмосферы понимания между преподавателями и учащимися. Это требует пересмотра ряда подходов в управлении и организации учебного процесса. В настоящее время в условиях интернационализации образования, увеличения числа иностранных студентов в российских вузах, становятся актуальными вопросы применения новых методов обучения в мультикультурных группах не только с целью усвоения дисциплины, но и адаптации учащихся.

Конечной целью использования новых технологий в учебном процессе является создание условий для становления и развития личности, обладающей необходимыми профессиональными качествами: умением критически осмысливать проблемы, принимать решения из ряда альтернатив и на основе творческого поиска, способностью к культурной, межкультурной и деловой коммуникации.

Иностранные студенты с первых дней пребывания в вузе начинают испытывать трудности, которые существенно отличаются от трудностей российских студентов. В первую очередь, это недостаточное владение русским языком, а также: незнание культурных особенностей региона пребывания; отсутствие опыта мультикультурного общения; низкий общеобразовательный уровень; низкая подготовка по профильным и общеобразовательным дисциплинам; отличие форм и методов обучения в российском вузе от таковых в их родной стране.

Для наиболее эффективного включения иностранного студента в процесс обучения необходимо моделирование ситуаций. Успешное приспособление иностранного студента к новой социально-культурной жизни происходит благодаря активному общению с русскими студентами, что может быть дополнительно простимулировано

активными формами проведения семинарских занятий, при которых иностранные студенты в ходе реализации замысла преподавателя по овладению изучаемым предметом вынуждены активно взаимодействовать с российскими студентами [1].

Совершенствование учебно-воспитательного процесса невозможно без интенсификации обучения, перехода к активным формам обучения. К понятию «интенсификация обучения» примыкает понятие «активизация» обучения. Под активизацией учебно-познавательной деятельности обучаемых понимается целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студента в усвоении знаний, формированию умений, навыков, их практическому применению, а также формированию способностей прогнозировать производственную ситуацию и принимать самостоятельные решения [2].

В настоящее время одним из способов адаптации иностранных студентов к образовательной деятельности является применение методов интерактивного обучения. Интерактивное обучение позволяет решать одновременно несколько задач, главной их которых является развитие коммуникативных умений и навыков иностранных студентов, помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися в мультинациональной группе, обеспечивает воспитательную задачу, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей. Использование интерактивных форм в процессе обучения, как показывает практика, снимает нервную нагрузку обучающихся, дает возможность менять формы их деятельности, переключать внимание на узловые вопросы темы занятий.

Интерактивное обучение исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим. В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей

информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться в мультикультурной команде [3].

К числу имитационных методов, побуждающих студентов, в том числе иностранных, к активности, можно отнести деловые игры. Деловая игра – это модель процесса принятия управленческого (рыночного) решения, в ней синтезируются характеристические признаки метода анализа конкретных ситуаций, игрового проектирования и ситуационно-ролевых игр. В деловой игре студент осуществляет деятельность, сочетающую в себе учебный и профессиональный элементы. Знания усваиваются студентом не абстрактно, а в контексте профессии.

Опыт проведения игровых занятий в вузах показывает, что начало игры и сам процесс включения в нее доставляют студентам, как российским, так и иностранным, определенный психологический дискомфорт. Особенно трудно адаптируются к игровым видам занятий студенты с так называемыми чистыми типами личности – субъективные интерналисты и объективные экстерналисты, хотя ситуация выхода из игры и перехода в другую игровую подгруппу в мультикультурной группе из-за несовместимости бывает очень частой.

Опыт проведения семинарских занятий в интерактивных формах на кафедре «Управления международным сотрудничеством» Института международных образовательных программ СПбПУ дал положительный эффект для адаптации иностранных учащихся. Интерактивные методы проведения семинарских занятий в мультикультурных группах, требующие от преподавателя активной и продуманной подготовки, приводят к большей включенности иностранных студентов в образовательный процесс. Это формирует чувство вовлеченности. Вынужденные коммуникации с российскими студентами способствуют установлению приятельских отношений, формированию толерантности, активизирует адаптационный потенциал студентов, что в свою очередь, приводит к повышению академической успеваемости.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

- 1. Леонтьева В.Л.** Межкультурная коммуникация и лидерство в международной сфере: учеб. Пособие / В. Л. Леонтьева – СПб.: Изд-во политехн. ун-та, 2012. – 230 с.
- 2. Парамонова Т.Н.** Маркетинг: активные методы обучения: учебное пособие / Т.Н. Парамонова, А.О. Блинов, Е.Н. Шереметьева, Г.В. Погодина. – М.: КНОРУС, 2007. – 416 с.
- 3. Современные технологии обучения: теория и практика: Учебное пособие / А.О. Блинов, Т.Н. Парамонова, Е.Н. Шереметьева, Г.В. Погодина. – М.:, 2006. – 420 с.**

ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЬЕТНАМА

В международном образовательном сотрудничестве важную роль играет интеграция вузов-партнеров для решения ряда актуальных задач, среди которых – повышение качества подготовки и внедрение прогрессивных форм межкультурного взаимодействия. Механизмом реализации таких задач являются совместные научно-образовательные программы [1–4].

Такие программы ориентированы на достижение двух основных целей. Во-первых, дать фундаментальную теоретическую подготовку, позволяющую эффективно использовать глубокие знания специалиста для решения сложных научных и исследовательских задач. Во-вторых, сформировать умения и навыки использования полученных знаний для решения широкого круга прикладных задач. Гармоничное сочетание этих составляющих позволяет подготовить специалистов нового типа, эффективно использующего системные знания в решении реальных прикладных проблем.

Стратегия развития отношений со странами Юго-Восточной Азии и Дальнего Востока (Китай, Вьетнам, Индия и Индонезия) диктует активизацию российской образовательной деятельности в данном регионе [5]. В качестве примера рассмотрим научно-образовательные программы Санкт-Петербургского политехнического университета (СПбПУ) с Социалистической Республикой Вьетнам.

За 50-летний опыт сотрудничества с вьетнамскими университетами в СПбПУ было подготовлено свыше 500 высококвалифицированных специалистов [6, 7], занимающих в настоящее время высокие посты в различных областях науки, промышленности и бизнеса своей страны.

С 2011 года СПбПУ участвует в реализации проекта Вьетнамско-Российский технологического университета (ВРТУ) в г. Ханой. С вьетнамской стороны ВРТУ представляет Государственный технический университет им. Ле Куи Дона (ГТУ). Российские участники проекта – консорциум вузов: Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Московский авиационный институт, Московский государственный горный университет, Московский государственный строительный университет, Оренбургский государственный институт менеджмента и др. Проект ВРТУ является общественно-значимым государственным мероприятием в сфере образования и науки.

Среди участников консорциума СПбПУ является базовым вузом по направлению подготовки «Управление и информатика в технических системах». Мероприятия проекта проводились как в ГТУ в Ханое, так и в СПбПУ.

Преподавателями Института информационных технологий и управления (ИИТУ) и Института международных образовательных программ (ИМОП) прочитаны циклы лекций, проведены лабораторные и практические занятия по базовым и специальным дисциплинам учебного плана, состоялся обмен мнениями по проведению и организации образовательного процесса, модернизации лабораторной базы. Проведен ряд научных семинаров, по результатам которых была подготовлена совместная заявка на международный грант, которая в настоящее время проходит экспертизу. Принято решение о совместном руководстве 2 аспирантами, утверждены темы и руководители диссертационных работ.

Для подготовки студентов по совместной образовательной программе необходимо совершенствование лабораторной базы ГТУ. СПбПУ передал ГТУ один лабораторный комплекс по курсу «Микроконтроллеры и микропроцессоры в системах управления». Подготовлены предложения по содействию СПбПУ развитию лабораторно-учебной базы ГТУ.

Для вьетнамских специалистов разработана программа повышения квалификации по направлениям подготовки «Управление и информатика в технических системах» и «Информатика и вычислительная техника».

Использованные в программе стажировки Учебно-лабораторные комплексы предполагают построение многопроцессорной сети промышленных контроллеров, реализующих новые методы, модели и алгоритмы управления распределенными промышленными объектами, технологическими процессами, мобильными транспортными системами и роботами.

Стажировку прошли две группы преподавателей ГТУ в количестве 10 человек. Первая группа преподавателей из 8 человек в течение месяца проходила стажировку в ИИТУ и ИМОП. Были прочитаны 8 лекционных курсов по направлению подготовки «Управление и информатика в технических системах», преподаватели ГТУ участвовали в защите дипломных проектов и в работе конференции «Международное сотрудничество в инженерном образовании».

Два преподавателя второй группы проходили стажировку в течение трех месяцев. Они глубоко изучили систему подготовки бакалавров и магистров по направлениям «Информатика и вычислительная техника» и «Управление в технических системах» на кафедре «Системы и технологии управления» (СТУ). Совместно с преподавателями кафедры были разработаны курсы лекций и практических занятий для совместной программы. Преподаватели-стажеры прочитали для студентов кафедры СТУ лекции по курсу «Электронные устройства систем автоматизации» в объеме 4 часов. Стажеры изучили систему научно-исследовательской работы (НИР) студентов. Вьетнамские преподаватели на научно-практической конференции «Неделя науки СПбПУ» слушали доклады студентов, приняли участие в Международной конференции молодых ученых «Automation & Control».

Результаты стажировок внедрены в учебный процесс и научно-исследовательскую работу студентов Государственного технического университета им. Ле Куи Дона и стали серьезным вкладом в развитие научного и образовательного сотрудничества России и Вьетнама.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Краткосрочные программы обучения / под. ред. А.М. Алексанкова. – СПб., Изд-во Политех. ун-та, 2008. – 172 с.
2. **Краснощеков В.В.** Менеджмент качества международных краткосрочных образовательных программ. – СПб., Изд-во Политех. ун-та, 2012. – 408 с.
3. **Aseniev D.G., Overmeyer L., Potekhin V.V., Shkodyrev V.P.** Educational and Research Training Program for IT-specialists // International Academic Cooperation, Results of Joint Research Activity of Scientists from Saint-Petersburg State Polytechnical University and Leibniz University of Hanover, SPSPU, 2010. – pp. 53–65.
4. **Potekhina E.V., Potekhin V.V., Selivanova E.N., Shkodyrev V.P.** Double Degree Programme in Engineering Education: Practice and Prospects, // Proceedings of 41st SEFI Conference, Leuven, Belgium, 16–20 September, 2013.
5. **Ключанская С.А.** Перспективы сотрудничества России и стран Юго-Восточной Азии в стратегических областях // Индекс безопасности. – 2011. Т. 17. №2(97). С. 55–85.
6. **Арсеньев Д.Г., Малюгин В.И.** Санкт-Петербургский политехнический готовит кадры для энергетиков Вьетнама // Научно-технические ведомости СПбГПУ. 2013. № 1 (166). С. 27–31.
7. **Арсеньев Д.Г., Малюгин В.И., Сергеев В.В., Стрелец К.И.** Подготовка кадров в области строительства атомных электростанций в Республике Вьетнам // Строительство уникальных зданий и сооружений. 2013. № 2(7). С. 21–28.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ИЗ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕСПУБЛИКИ ВЬЕТНАМ

Санкт-Петербургский политехнический университет (СПбПУ) является одним из лидеров среди российских вузов по количеству иностранных студентов и реализует широкий спектр образовательных услуг по подготовке кадров для зарубежных стран. Значительную часть контингента иностранных учащихся составляют студенты из Социалистической Республики Вьетнам (СРВ).

Следствием развития сотрудничества между Российской Федерацией (РФ) и СРВ является увеличение в российских вузах численности вьетнамских студентов, обучающихся в основном по специальностям технического направления и имеющих достаточно хороший уровень подготовки по общеобразовательным дисциплинам. Учащихся из Вьетнама отличает высокая мотивация к обучению и стремление достичь хороших результатов в учебе.

Эффективная учебная деятельность вьетнамских учащихся, как и всех иностранных студентов в образовательном пространстве российского вуза, невозможна без учета их национально-культурных особенностей, национально-образовательных традиций. Образовательные традиции Вьетнама базируются на принципах конфуцианства, в основе которого лежит строгое соблюдение установленных порядков и обычаев, в том числе и в общении. Общественные отношения между людьми разных поколений, учителем и учеником, подчиненным и начальником, гражданином и государством строятся по модели семейных. Традиционно главной обязанностью человека являлось почитание старших и предков [4, 5]. Можно констатировать, что и в настоящее время во взаимоотношениях между преподавателем и студентом

вуза Вьетнама также сохраняется значительная дистанция, устанавливаемая вьетнамскими студентами и при обучении в российских вузах.

Исследователи относят учащихся Азиатско-Тихоокеанского региона к некоммуникативному психологическому типу овладения иностранным языком. Это выражается в неготовности студентов из стран данного региона, в том числе и вьетнамских студентов, к обучению, построенному на принципах педагогики сотрудничества, к позиционированию себя как активного участника учебного процесса, в котором реализуются субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентом в процессе академической деятельности.

Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам в вузах России, направленное на формирование речевых умений и практическое использование полученных знаний, не является приоритетным в педагогической традиции Вьетнама и представляет значительные трудности для вьетнамских студентов, требуя от них существенных усилий по преодолению психологических барьеров в процессе учебной коммуникации.

Изучение иностранных языков в образовательной школьной системе Вьетнама до настоящего времени носит формальный характер. Как показывает практика работы с вьетнамскими студентами, большинство из них не владеет иностранными языками, и русский язык зачастую является для них первым изучаемым иностранным языком. В то же самое время следует констатировать рост популярности во Вьетнаме английского языка как языка, владение которым открывает дополнительные возможности для будущей профессиональной деятельности. Таким образом, отсутствие практики изучения иностранных языков в школе оказывает значительное влияние на темпы формирования речевых навыков на русском языке в вузе.

Условия успешной адаптации иностранных студентов определяются, в первую очередь, успешностью их функционирования в социальном окружении. В частности, речь идет о наработывании

социальных связей (в лице представителей своей страны, других студентов, попавших в схожие адаптационные условия) [3, с. 12]. Представители Вьетнама принадлежат к национальной культуре коллективистского типа, что помогает им успешно решать бытовые проблемы в первые месяцы пребывания в России. Вьетнамских студентов отличает трудолюбие, ответственность, упорство в достижении цели; при этом они нелегко преодолевают психологические барьеры в общении с представителями других стран, проявляют сдержанность в проявлении чувств и замкнутость.

Несмотря на то, что студенты из Вьетнама понимают важность общения на русском языке с представителями других регионов и отмечают, что хотели бы общаться с российскими студентами, они не делают практических шагов для реализации такого общения. Одной из причин является нежелание демонстрировать низкий уровень владения русским языком.

Трудности в овладении русским языком в значительной мере являются и следствием различия языковых систем русского и вьетнамского языков на всех структурных уровнях. Сопоставительное описание двух языковых систем позволяет выявить причины межъязыковой интерференции и предложить систему заданий, направленных на ее преодоление в устной и письменной речи вьетнамских студентов.

Значительные трудности для вьетнамских студентов вызывает овладение фонетикой русского языка. «Описание звуковой стороны языка в прикладных целях предполагает учет двух психолингвистических факторов: интерферирующего воздействия родного языка и специфики функционирования фонетической системы изучаемого языка» [2, с. 71]. Ошибки в произношении объясняются наличием существенных различий в фонетическом строе русского (фонемного) и вьетнамского (слогового) языков. Вьетнамский язык является тоновым изолирующим моносиллабическим (границы морфем совпадают обычно с границами слога) в отличие от русского – флективного синтетического языка.

Особую сложность для вьетнамцев представляет усвоение русского ударения, которое является свободным, то есть может находиться на любом слоге слова, и подвижным, т. е. не привязанным к определенной морфеме в слове (дОма – домА). Неразличение ударных и безударных позиций препятствует формированию у вьетнамских учащихся прочных слухопроизносительных навыков и умений в области говорения и аудирования, и, как отмечается некоторыми исследователями, приводит к тому, что, даже хорошо ориентируясь в письменном тексте, вьетнамские студенты с трудом воспринимают русскую речь на слух [1, с. 124].

С точки зрения грамматики, трудность в овладении русским языком для вьетнамских учащихся заключается в наличии большого количества окончаний в падежной системе русского языка. Во вьетнамском языке отсутствует словоизменение, что влечет за собой значительное количество ошибок в грамматически правильном оформлении речи, неумение оперировать грамматическими категориями русского языка, аналоги которых отсутствуют во вьетнамском языке (категории рода, падежа). Например, отсутствие грамматической категории рода вызывает следующие ошибки: «в моей классе», «в своем тетради», «в своем группе» и т. д.

Во вьетнамском языке порядок слов в предложении строго фиксированный. Предложение строится по модели «подлежащее – сказуемое – дополнение». Изменение порядка слов может привести к изменению смысла предложения, высказывания. Относительно свободный порядок слов в русском предложении, значительное количество падежных окончаний, изменение глаголов по лицам и числам являются причиной многочисленных ошибок в правильном построении русского предложения. Приведем некоторые примеры: «Желаю он будет с микрофоном говорить», «Я хочу знать хорошо говорить русский язык», «Я чувствую трудно для учеба», «В моей классе были многие студенты больше чем раньше», «Я надеюсь мочь решить эти проблемы».

Правильный выбор лексической единицы в определенном контексте для вьетнамских студентов является проблемой. Желая увеличить свой лексический запас, вьетнамские студенты часто самостоятельно механически заучивают наизусть большой объем лексики, однако, как они сами отмечают, не умеют использовать данную лексику в реальных речевых ситуациях. Например: «Мои преподаватели очень задорны, они помогают мне о любом недоумении».

Одним из основных условий успешного функционирования педагогической системы языковой подготовки иностранных студентов в техническом вузе является мониторинг процесса академической адаптации иностранных студентов.

На кафедре «Русский язык как иностранный» СПбПУ ежегодно проводится анкетирование иностранных студентов с целью получения данных: о мотивации к изучению русского языка; о трудностях в овладении русским языком; о степени удовлетворенности предлагаемым курсом русского языка; об эффективности предлагаемых форм учебных занятий; о самооценке достигнутого уровня владения русским языком; о степени академической адаптации в условиях проживания и обучения в новой социокультурной среде; о степени сформированности у иностранных студентов навыков самостоятельной работы; о степени языковой подготовки к обучению в университетах России и т. д.

Сотрудниками кафедры «Русский язык как иностранный» было проведено анкетирование вьетнамских студентов I курса Санкт-Петербургского политехнического университета. Анкетирование было проведено через месяц после начала обучения на первом курсе. Анкетирование показало, что у студентов сохраняется мотивация к изучению русского языка как средства осуществления образовательной деятельности. 96 % респондентов отметили, что всегда посещают занятия по русскому языку. По данным анкетирования 92 % вьетнамских учащихся изучают на занятиях по русскому языку язык будущей специальности, 100 % опрошенных

считают, что знание научного стиля речи помогает им учиться на I курсе. Таким образом, формирование коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения является важнейшим аспектом в обучении русскому языку иностранных студентов на этапе подготовки в вуз.

Однако решение практических задач в учебно-профессиональной сфере общения в начале обучения в вузе сопряжено для вьетнамских студентов с определенными трудностями, а именно: 96 % респондентов отмечают, что испытывают трудности в понимании лекций; 87,5 % опрошенных испытывают затруднения при выполнении лабораторных работ; 33 % респондентов испытывают трудности при чтении учебной литературы.

Вьетнамские студенты отмечают, что испытывают значительные трудности в понимании лекций по учебным дисциплинам. Обучение элементам конспектирования остается важным аспектом работы при формировании у иностранных учащихся коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения на этапе подготовки в вуз. Фактором эффективного восприятия учебной лекции является визуализация учебного материала, а размещение текстов учебных лекций в информационно-коммуникационной среде вуза способствует более прочному усвоению иностранными студентами учебных дисциплин.

Современное высшее образование базируется на широком использовании в академической деятельности современных технологий. В процессе анкетирования было выявлено, что 83 % вьетнамских учащихся используют Интернет при подготовке к практическим занятиям, что дает возможности для внедрения электронных технологий в процесс обучения вьетнамских студентов.

Успешное решение проблем академической и социокультурной адаптации вьетнамских студентов в российском вузе позволит повысить качество подготовки конкурентоспособных специалистов,

способных вести профессиональную деятельность в современных экономических условиях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

- 1. Валова Л.В.** Специфика обучения вьетнамских студентов // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2008. Т. 5. № 5(43). С. 122–124.
- 2. Рогозная Н.Н.** Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. Иркутск, 2001. – С. 71.
- 3. Сухова А.Н.** Социальная, академическая и культурная адаптация иностранных студентов. Автореф. дисс...на соиск. уч. степ. канд. социол. наук. 22.00.04. Нижний Новгород. 2013. – 23 с.
- 4. Шевелёва С.И.** Учет национальных особенностей студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 12 (102) . С. 115-118.
- 5. Баранова И.И., Чуваева К.М.** Стратегии оптимизации языковой подготовки студентов из стран АТР в технических вузах Российской Федерации // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2011. Т. 3. № 131. С. 50-60

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОСОБИЙ ПО ХИМИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Преподавание любого предмета иностранным учащимся на предвузовском этапе связано с их подготовкой к успешной учёбе на первом курсе российских вузов. Такая цель может быть достигнута только в том случае, если студенты овладеют языком предмета как средством получения научной и предметной информации, глубоко усвоят знания конкретного предмета и приобретут умения излагать эти знания на русском языке. Для достижения этих целей необходимо не только хорошо знать язык предмета, включая лексику этого предмета, буквенную и графическую символику, а также конструкцию предложений, свойственную научному стилю речи, но и владеть такими умениями, как чтение и пересказ предметного текста, пользование словарём, способность отвечать на вопросы преподавателя, воспроизводить рассказ преподавателя и своих товарищей и т. п. Для достижения перечисленных умений очень важную роль играют специальные предметные учебные пособия и предметные словари. И в этой связи нужно отметить также очень важную роль, которую играет поиск модели таких учебных пособий или учебных комплексов, использование которых студентами могло бы способствовать приобретению отмеченных выше знаний и навыков и одновременно вызывало бы интерес студентов к пользованию этими пособиями и учебными комплексами. Поэтому вот уже полвека, то есть с момента основания Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета (ИМОП СПбПУ), преподавателями как русского языка, так и специальных предметов активно ведутся исследования, связанные с созданием и внедрением в учебный процесс новых методик обучения и новых моделей учебных пособий.

Многолетняя практика работы ИМОП показала, что преподаватель-русист по объективным причинам (ограниченность по времени, неоднородность студенческих групп по способностям к обучению языку, большой объём лингвистического и грамматического материала непосредственно по русскому языку и т. п.) не в состоянии физически предложить студентам необходимый объём терминологических единиц конкретного предмета (химии, физики, биологии) и, зачастую, будучи сам недостаточно компетентным в специальных предметах, нуждается в тесном сотрудничестве с предметником, задачей которого в свою очередь является подготовка студентов, ещё недостаточно владеющих русским языком, а также, как часто показывают результаты тестирования, и имеющих иногда смутное представление о самом предмете, к полноценному обучению на основных факультетах вузов. Поэтому для преподавателя-предметника гармоничное развитие межпредметных связей не менее важно, чем для преподавателя-русиста, поскольку каждый предметник вынужден выполнять в своей работе и некоторые функции русиста (создание предметных словарей той, или иной сложности, обучение в процессе занятий научному стилю речи и т. п.). Из этого следует, что поиск гармоничного сочетания межпредметных связей имеет определяющее значение в создании учебных предметных комплексов, в состав которых должны входить учебное пособие по предмету, русскоязычный словарь предметных терминов и русско-китайский или русско-английский словари химических терминов для китайских студентов и студентов из других стран со знанием английского языка, а также словари русско-французского, русско-арабского и ряда других языков. Принимая во внимание сказанное, можно представить, насколько непросто процесс создания такого учебного комплекса по любому из предметов, изучаемых в ИМОП СПбПУ.

В процессе многолетнего поиска создания модели учебного пособия для иностранных студентов, обучающихся по программе предвузовского этапа обучения в ИМОП СПбПУ, к настоящему времени создан комплекс учебного пособия по общей и

неорганической химии, включающий в себя учебное пособие по химии на русском языке [1], один краткий русско-англо-китайский терминологический словарь химических терминов для китайских студентов и студентов со знанием английского языка [2] и два учебных толковых терминологических словаря химических терминов [3, 4].

Основным отличием предложенного в данном комплексе учебного пособия по химии [1] от ранее известных пособий для иностранных студентов [5, 6] является изложение учебного материала преимущественно в виде рисунков, схем, таблиц, уравнений химических реакций с наибольшим числом символов и рисуночных схем, отражающих суть основных законов, теорий и понятий химической науки. Именно номинальное соотношение представленных в пособии рисуночных, графических и различных знаковых изображений (хорошо понятных учащимся образов в преломлении к предмету химии) с числом терминологических единиц русского химического языка полноценно отражает содержательную суть каждой темы курса химии и позволяет обеспечить успешное усвоение учебного материала, а также способствовать накоплению необходимого объёма словарного запаса предметной (химической в данном случае) лексики. При этом особую роль играют, например, схемы, иллюстрирующие генетическую связь между важнейшими классами химических соединений, позволяющие учащимся обобщить полученные ими знания, как по отдельным разделам, так и по всему курсу общей и неорганической химии. Следует подчеркнуть, что наиболее важным преимуществом различных схем в настоящем пособии является отражение ими существенных связей между понятиями, которые в своей совокупности определяют логическую структуру учебного материала, что отвечает основным требованиям системного подхода, предложенного в работах известных российских методистов [7, 8]. Отметим также и высокую ценность рассматриваемого учебного пособия, состоящую в том, что во втором его издании приводится перечень вопросов к каждой его главе для самоконтроля полученных студентами знаний и проверки глубины

усвоения изучаемого материала, что способствует также более глубокому усвоению и пониманию студентами изучаемого ими предмета. Предложенная форма представления материала способствует не только систематизации и пониманию материала курса общей и неорганической химии, но и является удобной для интенсивного его изучения и закрепления, так как даёт возможность разноуровневого изучения предмета химии.

Предложенная в пособии форма изложения учебного материала оказалась особенно результативной для систематизации и закрепления знаний и позволила иностранным учащимся (ещё слабо владеющим русским языком) овладеть большим объёмом теоретического материала и лексики языка химии за более короткий период времени, поскольку усвоение всего материала реализовывалось, в первую очередь, через образное восприятие, на которое максимально ориентирована модель предложенного пособия.

Очень важным является также и тот факт, что предложенное пособие может быть успешно использовано иностранными студентами и на первом курсе технического вуза, что обеспечивает плавный переход от довузовского к вузовскому обучению. Начиная занятия на первом курсе Вуза и одновременно постоянно совершенствуя своё владение русским языком, иностранный студент, работающий с данным пособием [1], получает возможность ещё более глубокого понимания изложенного в пособии материала, переходя с образного восприятия, являющегося основным для предвуза на вербальное, которое в большей мере является характерным для вузовского этапа обучения.

В качестве словарной части учебного комплекса по общей и неорганической химии предложены три словаря химических терминов: «Краткий русско-англо-китайский учебный словарь химических терминов» [2], «Толковый словарь по химии для школьника, абитуриента, студента» [3] для всех групп студентов и «Словарь химических терминов» [4] для групп с «продвинутым» уровнем владения русским языком и знания предмета химии. Словарь [3]

представляет собой издание энциклопедического типа, составленное по алфавитному принципу и содержащее основные термины, используемые в наиболее полных современных учебниках химии для средних и высших учебных заведений. Каждая словарная статья снабжена исчерпывающим адаптированным толкованием, а где это необходимо для большей ясности и понимания учащимися, сопровождается иллюстративным материалом в виде рисунка, таблицы, химической эмпирической формулы или химической реакции. Поэтому, данный словарь предоставляет возможность учащимся оперативно получать все необходимые терминологические справки в краткой и удобной форме в процессе изучения химической дисциплины. Таким образом, основная задача настоящих терминологических словарей [2, 3] – помочь иностранным учащимся в овладении понятийным содержанием наиболее важных терминов, употребляемых при изучении химии по учебному пособию [1] и при пользовании любой другой химической литературой.

Основным отличием учебного словаря химических терминов [4], рекомендуемого для студентов с продвинутым знанием, как самого предмета химии, так и русского химического языка, от словаря [3] является более высокая его сложность.

Словарь [4] состоит из 4-х частей: 1) предисловия; 2) вводной части; 3) объяснительного словаря, содержащего расположенные в алфавитном порядке словарные статьи; 4) русско-английского и англо-русского указателей.

Во вводной части в виде таблицы представлены сведения, в каких разделах словаря содержится необходимая информация, пользуясь которой студент легко может найти ответ на любой интересующий его вопрос, касающийся дефиниций терминов, а также производных от лексических единиц, словосочетаний, химической формулы соответствующего вещества, фигурирующего в той или иной словарной статье и др.

Иллюстративные предложения вводятся в каждую статью знаком (□) (прямоугольник) и показывают, как функционируют в тексте

приведенные в словаре словосочетания. Кроме того, иллюстративные предложения помогают выработать, закрепить и активизировать в устной и письменной речи пользователя этим словарём навыки владения научным стилем речи на материале изучаемого предмета (в данном случае химии). Поэтому в качестве иллюстративных предложений используются, главным образом, предложения, извлечённые из стабильных учебников химии, химических энциклопедических словарей и других справочных изданий. Каждая статья в словаре [4] заканчивается словообразовательным гнездом, в котором помещаются широкоупотребительные в текстах по химии прилагательные, глаголы, наречия и отдельные существительные, находящиеся в непосредственной словообразовательной связи с заголовочным термином и сопровождаемые переводом на английский язык. Лексические единицы, приводимые в словообразовательном гнезде вводятся знаком //, а сокращения *сущ.*, *прил.* и *глагол.* означают *существительное*, *прилагательное* и *глагол* соответственно; сокращения *нсв.* и *св.* означают *несовершенный* и *совершенный* виды глагола.

Русско-английский и англо-русский указатели, помещённые в конце словаря [4], сразу после всех словарных статей, содержат алфавитный перечень всех рассматриваемых в словаре русских терминов с переводом их на английский язык, а также алфавитный перечень всех английских терминов с переводом их на русский язык. Английский язык выбран в качестве языка-посредника, используемого (при необходимости) в процессе преподавания химии иностранным студентам, владеющим не только английским, но и русским языком.

Автором при работе с иностранными студентами были использованы большей частью первые два терминологических словаря [2, 3]. Они оказались наиболее востребованными на предвузовском этапе обучения, что связано, по-видимому, с тем, что они позволяют учащимся оперативно получать все необходимые терминологические справки в краткой и удобной для восприятия форме.

Учебный словарь [4] достаточно успешно был использован в ИМОП только в усечённом варианте, а наиболее полная и продуктивная его роль проявилась при изучении химии на первом курсе технических вузов России в группах с высоким уровнем владения не только русскоязычной химической лексикой, но знанием русского языка. В обоих случаях студентами использовалось пособие [1], поскольку оно написано с расчётом изучения по нему химии в течение 2-х лет, по принципу разноуровневого усвоения получаемых знаний от более простого к более сложному. Опыт показывает, что выпускники подготовительного факультета, продолжая изучать химию в технических вузах и университетах, показывают весьма высокую успеваемость и сами выбирают для своих занятий именно этот учебник.

Весь учебный материал, содержащийся в учебном комплексе по химии [1–4] позволяет:

- 1) достаточно эффективно использовать материал всех предложенных автором новаций при изучении химии в процессе подготовки к тестированию, к написанию контрольных работ, к зачёту и к экзамену по курсу «Общая и неорганическая химия»;
- 2) успешно использовать большое число таблиц, схем, рисунков, приведённых в пособии как раздаточный материал на занятиях по курсу химии;
- 3) рассматривать приведенный пример учебного комплекса по химии как один из наиболее эффективных вариантов систематизации знаний студентов по курсу химии;
- 4) обеспечивать не только высокую степень информативности (в том числе и за счёт включения в пособие значительного объёма материала чисто справочного характера), но и способствовать разноуровневому изучению химии, включая как её начальный этап (учащиеся подготовительных факультетов для иностранных и российских студентов), так и продвинутый этап обучения (студенты химических и биологических факультетов университетов, технических вузов и средних учебных заведений медико-биологического профиля);

5) рекомендовать данный учебный комплекс для использования на подготовительных факультетах других вузов России в качестве базовой модели для других естественнонаучных дисциплин (физики, биологии, математики), а словарь химических терминов [4] может быть успешно использован как российскими, так и иностранными студентами 1-го курса технических вузов и университетов.

Таким образом, учебный комплекс по химии, предложенный и опробованный в ИМОП СПбПУ, является успешным и адекватным пособием для иностранных студентов, готовящихся к обучению и обучающихся в Российских вузах и может быть рекомендован в качестве базовой модели для других естественнонаучных дисциплин, изучаемых иностранными студентами в России. В этой связи роль преподавателя-предметника в процессе обучения студентов русскоязычной лексике (в рамках ИМОП СПбПУ) является не менее важной в создании лексической базы, чем роль преподавателя русского языка, поскольку предметник, обучая своему предмету, параллельно расширяет и закрепляет знания предметной лексики на русском языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

- 1. Гаршин А. П.** Общая и неорганическая химия в схемах, рисунках, таблицах, химических реакциях. – СПб.: Питер, 2015. – 304 с.
- 2. Гаршин А. П., Ченьхун У.** Краткий русско-англо-китайский учебный словарь химических терминов. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014. – 52 с.
- 3. Гаршин А. П.** Толковый словарь по химии для школьника, абитуриента, студента. – СПб.: Издательство ДЕАН, 2004. – 336 С.
- 4. Гаршин А. П., Морковкин В. В.** Словарь химических терминов. – М.: Дрофа, 2009. – 448 с.
- 5. Капустян А. И., Табенская Т. В.** Химия для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов. – М.: ВШ. 1990. – 399 с.
- 6. Борзова Л. Д., Черникова Н. Ю., Якушев В. В.** Учебные пособия по химии для иностранных студентов // Международное сотрудничество в образовании. СПб.: СПбГПУ, 2004. ч. 2, с. 250–251.
- 7. Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
- 8. Шапоринский С. А.** Структура научного знания и обучения // Советская педагогика. 1984. № 1.

ИЗМЕНЕНИЕ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Говоря о состоянии образования взрослых в современной России, необходимо напомнить историю системы высшего образования в СССР. Сразу же отметим, что обучаться на дневных отделениях советских вузов могли только люди моложе 35 лет; студенты старшего возраста должны были обучаться на вечерних или заочных отделениях вузов. Существовала достаточно разветвлённая система курсов повышения квалификации, однако она, очевидно, не была достаточной даже в те годы, когда развитие информационных технологий происходило ещё не столь быстрыми темпами.

В советской системе образования внимание уделялось преимущественно образованию молодых специалистов; традиционно считалось, что образования, полученного в юности, должно хватить на всю жизнь, и дополнительное образование (за исключением краткосрочных курсов повышения квалификации) не требуется.

Особенностью образования в советский период была также ориентация преимущественно на техническое, а не на гуманитарное образование. «Выпускники вузов чаще всего были не готовы к самостоятельному решению профессиональных практических задач и творческой деятельности на своих рабочих местах; не владели навыками для непрерывного самообразования в условиях информационного взрыва и быстро меняющихся технологий. <...>

Особую тревогу вызывала недостаточная гуманитарная подготовка, приводившая к засилью технократического мышления», – так в общих чертах характеризует советскую систему образования С.Д. Смирнов [6].

И здесь нам также представляется необходимым остановиться на истории подходов к обучению иностранным языкам, существовавших в СССР.

Обучение иностранным языкам в Советском Союзе строилось по преимуществу на основе сознательно-практического метода. «Целью обучения в первую очередь было обучение чтению любого иностранного текста», – пишет в своей работе О.Н. Фёдорова [7]. То есть на первом этапе развития методики иностранных языков в высшей школе важна была не столько коммуникация с представителями других культур, сколько пассивное восприятие письменных текстов.

В 30–40-е годы в обществе возникает «потребность в выпускниках технических (неязыковых) вузов, которые могли бы общаться с зарубежными специалистами на их языке, а также очевидной становится практическая ценность знания иностранных языков» [7]. В послевоенные годы большое внимание уделялось иностранным языкам в их общеобразовательном значении; основной практической целью было обучение чтению, а роль устной речи сводилась к минимуму. «Основное внимание в вузовском обучении после войны стали уделять переводу и грамматическому анализу текстов», – подчёркивает О.Н. Фёдорова [7]. А в 50-е годы окончательно утвердилась установка на обучение чтению и переводу в неязыковых вузах.

«Именно стремлением преодолеть разрыв между пассивными и активными знаниями и умениями изучающих иностранный язык было обусловлено наибольшее распространение практического направления в процессе обучения в неязыковых вузах 60-х годов <...> Благодаря этому в вузовской методике обучения иностранным языкам основной акцент стал смещаться на разговорный язык» [7].

В 60-е годы иностранный язык становится средством повышения уровня знаний студентов в рамках своей специальности и формирования профессиональной направленности обучения.

В 70-е годы стал активно разрабатываться коммуникативный подход в связи с выдвижением новой цели обучения – овладение иностранным языком как средством общения. В 80–90-е годы обучение языку стало сочетаться с обучением аспектам культуры,

правилам общения и другим сведениям, важным для коммуникации, то есть намечается некая комплексность в подходе к обучению иностранным языкам.

В эти годы активно развиваются интенсивные методики преподавания языков, однако их применение в вузе затруднено в связи с тем, что количество часов, выделяемых на обучение языку, невелико.

О.Н. Фёдорова справедливо утверждает, что изменение подходов к изучению иностранных языков на современном этапе «следует рассматривать в широком контексте того, что происходит в обществе в целом и в сфере образования в частности» [7]. Исследовательница говорит о кризисе образования, и в связи с этим в России началась модернизация образования, а именно – его целей и планируемого результата образования, обновление содержания, изменение методов и технологий. Важнейшая цель обучения иностранным языкам, как пишет О.Н. Фёдорова – это формирование профессиональной компетентности студента [7].

Преодолеть проблемы, сложившиеся в советском обществе – задача современной российской высшей школы. Необходимо во-первых поднимать престиж образования в стране, увеличивать финансирование высшей школы, а также – перестраивать рынок образовательных услуг в соответствии с требованиями времени.

«Способность общества создавать, отбирать, адаптировать, превращать в источник прибыли и использовать знания имеет решающее значение для устойчивого экономического роста и повышения жизненного уровня населения. Знания превратились в наиболее важный фактор экономического развития», – отмечается в Докладе Всемирного Банка [8].

И сразу же при подобной постановке вопроса мы сталкиваемся с теми отличиями, которые существуют в методике обучения взрослых учащихся и школьников. Прежде всего, взрослые учащиеся отчётливо осознают необходимость получения новых знаний. Кроме того, получение знаний является в данном случае не самоцелью, а

очередным этапом на пути построения успешной карьеры. В связи с этим, как подчёркивает И.А. Чекин, «необходимость, диктуемая «вызовом» времени, перехода взрослого человека к умению квалифицированно и быстро пользоваться теоретическими знаниями на практике при сжатых сроках обучения, требует качественного изменения технологий информационного сопровождения образования взрослых. Поэтому вся технология информационного сопровождения образования взрослых строится таким образом, чтобы взрослый человек мог в короткие сроки осваивать, тренировать и закреплять профессиональные навыки, превращая знания-сведения в знания-навыки».

Итак, как уже отмечалось, образование взрослых обладает целым рядом специфических черт. Прежде всего, исследователями выделяется целый ряд отличий взрослого студента от школьников и подростков. Подробнее на этой проблеме останавливается в своей работе С.И. Змеёв «... мы можем определить взрослого обучающегося как человека, обладающего пятью основополагающими характеристиками, отличающими его от незрелого обучающегося:

1. он осознаёт себя всё более самостоятельной, самоуправляемой личностью;
2. он накапливает всё больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег;
3. его готовность к обучению (мотивация) определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретной цели;
4. он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств;
5. его учебная деятельность в значительной степени обусловлена временными, пространственными, профессиональными, бытовыми, социальными факторами (условиями)» [3].

Следует также отметить повышенную сознательность взрослых студентов, их непосредственную заинтересованность в результатах

обучения. Стержнем деятельности преподавателя в данном случае оказывается вопрос принуждения студента к выполнению тех или иных заданий; перед преподавателем во взрослой аудитории стоит задача максимально быстрого и корректного удовлетворения потребностей ученика в получении знаний и формировании навыков. Как пишет С.И. Змеёв, «...главное отличие андрагогической модели обучения от педагогической заключается в том, что в ней обучающийся активно и реально участвует в деятельности по организации процесса обучения, а андрагогические принципы обучения, в отличие от педагогических, обосновывают и постулируют данную деятельность как (в первую очередь) самого обучающегося, так обучающего» [3].

Отметим, однако, что в сфере мотивированности взрослых студентов всё не столь однозначно – несколько позже мы остановимся на этом вопросе; сейчас же подчеркнём, что общая тенденция действительно такова, но имеется и ряд исключений из этого общего правила.

Ещё одной основной особенностью обучения взрослых студентов оказывается равенство преподавателя и студентов в социальном и коммуникативном плане: они оказываются равными партнёрами. И в этом заключаются как трудность работы во взрослой аудитории (преподаватель вынужден непрерывно подтверждать свою профессиональную, языковую компетенцию), так и некоторые преимущества (преподавателю не приходится затрачивать усилия на то, чтобы объяснить студентам необходимость изучения того или иного материала, так как сами студенты в достаточной степени осознают эту необходимость). «Включаясь в образовательный процесс, взрослый человек стремится занять в нём активную позицию, – подчёркивает в своей работе И.А. Колесникова. – С одной стороны, он всегда внутренне реагирует на предлагаемое содержание обучения (причём иногда довольно негативно, вплоть до полного отказа от предлагаемой информации). В отличие от ребёнка взрослый обычно не склонен имитировать интерес и включённость в занятие,

если таковые отсутствуют. Напротив, зачастую он стремится публично выразить своё несогласие или протест преподавателю и аудитории. С другой стороны, выступая сегодня в роли потребителя образовательных услуг, т. е. попросту «покупая» труд преподавателя и образовательного учреждения, взрослый больше, чем кто-либо другой, заинтересован в качестве получаемого «товара» и занимает позицию требовательного и критически настроенного учащегося» [4].

Подобный подход также наиболее ярко и отчётливо иллюстрирует необходимость формирования новых целей и задач обучения, в корне отличных от старых. На современном этапе развития общества и в особенности при работе со взрослыми студентами такие цели, как формирование абстрактных «умений и навыков» по той или иной специальности должны быть пересмотрены. Несомненно, что сейчас на первый план выходит, конечно же, связь целей обучения с социальным заказом общества: полученные студентом знания только тогда имеют ценность, когда они могут быть непосредственно реализованы в его дальнейшей трудовой деятельности. Таким образом, на первый план выходит именно практическая цель обучения.

В теории и содержании обучения взрослых также существуют значительные отличия от теории обучения школьников. Определить основные отличия теории образования взрослых от классической педагогики пытаются в своём исследовании В.А. Попков и А.В. Коржув: «Одним из важнейших в теории обучения взрослых является, по нашему мнению, принцип содержательного и организационного разнообразия, гибкости образовательных структур, а также многообразия форм и методов организации познавательной деятельности обучаемых, — пишут исследователи» [5]. Кроме того ими выделяется ещё целый ряд особенностей, которые необходимо учитывать при работе со взрослыми студентами:

- тесное сочетание научности и практической направленности обучения;
- ведущая роль самообучения;

- принцип непрерывности и систематичности образования взрослых;
- принцип сочетания личностно значимой, общекультурной и профессиональной составляющих. [5]

Но одним из важнейших критериев отбора и конструирования содержания образования для специальностей, на которых обучаются студенты старших возрастов, является следующий: «максимально «прицельный» и спроектированный на имеющиеся у студентов знания и на характер и содержание их будущей деятельности отбор необходимых явлений и процессов...» [5].

Таким образом мы вновь убеждаемся в необходимости переформулирования цели обучения именно взрослых студентов и именно в современных социальных и экономических условиях: цель обучения (в частности – цель обучения иностранным языкам) заключается не просто в том, чтобы учащийся овладел различными видами речевой деятельности – это лишь этап на пути достижения конечной цели, – а в том, чтобы студент мог с максимальной пользой и выгодой для себя реализовывать полученные в вузе навыки в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Итак, необходимость непрерывного образования взрослых в современном обществе достаточно очевидна. И здесь нам представляется необходимым подчеркнуть важность преподавания именно иностранных языков в этой обновляемой системе. В этих условиях актуальность изучения иностранных языков возрастает – в связи с открытостью границ, расширением международных связей, увеличивается важность информационных технологий – как и целого ряда других базовых умений. Кроме того, обучение иностранным языкам может рассматриваться как одна из форм повышения квалификации, как один из способов изменения профиля работы специалиста.

В современном обществе знания становятся инструментом достижения высоких экономических результатов, построения карьеры – и это непосредственно касается и знания иностранных языков. Так,

одна из исследовательниц методики преподавания иностранных языков в высшей школе И.Л. Бим даёт следующее определение понятию «цели обучения»: «В применении к обучению цели ... представляют собой отражение объективных потребностей развития общества в тот или иной исторический период <...> Из истории развития методики известно, что в зависимости от того, какую из целей обучения – общеобразовательную, воспитательную или практическую – выделяли в качестве ведущей (две первые обычно объединялись и противопоставлялись практической), складывалось то или иное направление в методике обучения иностранным языкам, ибо цели с неизбежностью предопределяли и содержание учебного материала, и процесс обучения ему, а также методы и средства обучения» [1]. Применительно к методике преподавания именно иностранных языков И.Л. Бим выделяет две основные группы целей обучения:

1. Формирование знаний, навыков и умений на основе овладения главным образом лингвистической информацией.

2. Формирование знаний, навыков и умений на основе овладения главным образом экстралингвистической информацией.

Конечные цели обучения исследовательница рассматривает как способность осуществлять основные виды иноязычной речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо).

То есть конечной целью обучения взрослых студентов иностранному языку на этапе вузовской подготовки является не просто способность студента и молодого специалиста осуществлять основные виды иноязычной речевой деятельности, но и при помощи иностранного языка реализовывать свои профессиональные навыки, достигать результатов в той сфере бизнеса и экономики, в которой они работают. Знание иностранного языка является не целью, но средством для наилучшей профессиональной и социальной адаптации учащихся.

Но в более широком понимании цели обучения вообще и цели обучения взрослых иностранным языкам в частности в настоящее

время связаны с целым рядом не только экономических, но и социальных, культурных, гуманистических аспектов: «Цели образования молодежи и взрослых, рассматриваемого в качестве процесса, протекающего на протяжении всей жизни, заключаются в развитии самостоятельности и чувства ответственности у людей и общин, укреплении способности адаптироваться к преобразованиям, происходящим в экономике, культуре и обществе в целом, а также в содействии сосуществованию, терпимости, осознанному и творческому участию граждан в жизни их общин, короче говоря, в обеспечении того, чтобы люди и общины могли сами определять свою судьбу и таким образом решать стоящие перед ними задачи, – говорится в Декларации об образовании взрослых. – Одной из главных задач нашего времени является ликвидация культуры насилия и формирование культуры мира, основанной на справедливости и терпимости, в соответствии с которой на семейном, общинном, внутригосударственном и межгосударственном уровнях исчезнет насилие, а на смену ему придут диалог и переговоры» [2], В Докладе справедливо подчёркивается, что обучение взрослых должно, с одной стороны, отражать богатство культурного разнообразия и учитывать традиционные знания и системы обучения; но, с другой стороны, перед образованием взрослых стоит важная задача: межкультурное образование должно способствовать распространению знаний между различными культурами в поддержку мира, прав человека и основных свобод, демократии, справедливости, свободы, сосуществования и разнообразия.

Конечная цель образования взрослых заключается в том, чтобы создать обучающееся общество, приверженное идее социальной справедливости и общего благосостояния. На современном этапе изменяется даже содержание понятия «знание»: «в современных условиях знания не являются главной целью образования (знания ради знаний), а превращаются в средство развития личности студентов. Следовательно необходим переход от гностической / знаниевой парадигмы к деятельностной в интересах приучения

студентов к продуктивному, критическому мышлению, к осознанному выбору, к плюрализму и толерантности» [7].

Таким образом мы подходим к необходимости формулирования ещё одного важнейшего постулата работы со взрослыми учащимися: основополагающим принципом современной системы профессионального образования взрослых (в том числе непрерывного образования) является принцип толерантности: как толерантного отношения преподавателя к своим ученикам, так и – воспитания толерантности, терпимости и у студентов по отношению к самым различным явлениям и процессам современного мира.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

- 1. Бим И.Л.** Методика обучения иностранным языкам. М., 1977.
- 2.** Гамбургская декларация об обучении взрослых. V Международная конференция по образованию взрослых. <http://www.znanie.org/docs/Hdecl.html>.
- 3. Змеёв С.И.** Андрогики: основы теории и технологии обучения взрослых. М., 2013
- 4. Колесникова И.А.** Основы андрогики. М., 2012.
- 5. Коржув А.В., Попков В.А.** Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. М., 2011.
- 6. Смирнов С.Д.** Педагогика и психология высшего образования. М., 2010.
- 7. Федотова О.Н.** Эволюция подходов к обучению иностранным языкам: от переводной концепции к компьютерному подходу. М., 2009.
- 8.** Формирование общества, основанного на знаниях. Доклад Всемирного банка. М., 2007.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В процессе обучения на этапе предвузовской подготовки студенты Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета (ИМОП СПбПУ) получают знания по ряду гуманитарных предметов: история России, социальная и экономическая география, обществознание.

Курс «Обществознание», опирающийся на учебное пособие, написанное преподавателями ИМОП СПбПУ [7], предназначен для студентов этапа предвузовской подготовки, проходит в 1 семестре и рассчитан на 48 аудиторных часов (а/ч). Цель курса – подготовить студентов к изучению общественных наук при дальнейшем обучении в университетах России. Поскольку в вузах России такие гуманитарные дисциплины, как история, философия, культурология, социология являются общеобразовательными и преподаются студентам всех специальностей, курс «Обществознание» читается как для гуманитарных, так и для технических и экономических групп ЭПП. В ходе данного курса студенты осваивают базовую лексику в области общественных наук и знакомятся с научным стилем речи. Курс состоит из следующих разделов: «Общество и общественные отношения», «Исторический процесс», «Политическая сфера», «Духовная сфера», «Глобальные проблемы современности».

Кроме общепедагогических методов обучения, таких, как словесные методы и методы наглядного воздействия, в ходе преподавания учебного курса «Обществознание» используются новые методы, разрабатываемые отечественной и зарубежной наукой в последние два десятилетия. Активные методы обучения – это методы, характеризующиеся высокой степенью включенности обучающихся в

учебный процесс, активизирующие их познавательную и творческую деятельность при решении поставленных задач. Отличительными особенностями активных методов обучения являются: целенаправленная активизация мышления, достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной или эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т. е. в течение всего занятия); самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых; интерактивный характер, т. е. постоянное взаимодействие субъектов учебной деятельности (обучаемых и преподавателей) посредством прямых и обратных связей, свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. Активные методы обучения (или игровые методы) включают в себя следующие формы проведения аудиторных занятий: «лекция-визуализация», «лекция-беседа», «лекция с запланированными ошибками», «лекция вдвоём», «лекция-пресс-конференция», «диалог с аудиторией», «лекция-дискуссия», «лекция с разбором конкретных ситуаций» и др.

Необходимо отметить, что использование данных методов целесообразно с группами иностранных студентов, уровень владения русским языком которых позволяет включаться в совместную работу, дискутировать, спорить, искать решение проблемы (на этапе предвузовской подготовки группы формируются с учётом изначального уровня владения русским языком, поскольку в ИМОП обучаются студенты с разным уровнем – от нулевого до свободного).

Среди активных методов обучения можно выделить проблемные лекции и семинары, анализ проблемных ситуаций. Роль проблемного обучения достаточно чётко определена в современной педагогической науке. Проблемное обучение позволяет студентам систематически включаться в процесс поиска доказательного решения новых для них проблем, благодаря чему они обучаются самостоятельно добывать знания, применять ранее усвоенные знания и овладевать опытом творческой деятельности. Проблемное обучение

считается ведущим элементом современной системы развивающего обучения. Проблемное обучение – это система обучения, основанная на закономерностях творческого мышления человека. Функция проблемного обучения состоит в том, чтобы познакомить студентов с методами научного познания, научить их творческому приобретению и обогащению профессиональных знаний и умений. Проблемное обучение направлено на формирование способностей к творческой деятельности и потребности в ней [8]. Одно из главных и исходных понятий проблемного обучения – понятие проблемной ситуации как столкновения субъекта деятельности с объективизированным в вопросе затруднением, на который у него нет готового ответа. Проблемная ситуация представляет определенное психическое состояние человека, побуждающее мышление на преодоление осознанного субъектом затруднения, требующего от него самостоятельной активности.

Современной педагогической наукой были созданы модели организационно-обучающих игр [4,6]. На основании таких моделей для курса «Обществознание» были разработаны занятия, включающие в себя анализ проблемных ситуаций. В качестве примера можно привести контрольные аудиторные занятия по теме «Глобальные проблемы современности: экология и общество». Данный раздел является итогом курса и предполагает знание лексики, терминологии и тематики предыдущих разделов. Цель заключительного игрового занятия, рассчитанного на 4 а/ч, – дать возможность каждому студенту группы самостоятельно найти новую информацию, попытаться преодолеть противоречия и найти решение проблемной ситуации, продемонстрировать полученные знания, а также поучаствовать в групповой работе. Группа делится на подгруппы (можно объединить студентов из одной страны, из одного региона); выдаётся задание на дом: подготовить доклад для «ежегодной международной конференции по защите окружающей среды». Каждая подгруппа выбирает одну страну, озвучивает предварительный круг экологических проблем в данной стране, распределяет «роли»: кто будет выступать от лица главы государства, от лица министра юстиции,

министра экономики, министра науки и образования, от имени простых граждан. На первом этапе (2 а/ч) заслушиваются все докладчики обеих подгрупп. После выступления докладчиков каждой подгруппы преподавателем и студентами задаются вопросы. На втором этапе (один аудиторный час) подгруппы в разных аудиториях составляют общую программу-резолюцию. На третьем этапе (1 а/ч) заслушиваются выступления представителей каждой подгруппы, подводятся итоги.

Опыт проведения подобных занятий с иностранными студентами этапа предвузовской подготовки, обладающими высоким уровнем знания русского языка, позволяет сделать выводы о том, что проблемные лекции и семинары способствуют более высокой степени активности восприятия, мышления и вовлеченности студентов, усвоению большего количества информации, выработке альтернативности мышления, уважения к чужой точке зрения, повышения культуры дискуссии. Таким образом, правильное теоретико-методологическое построение учебной деятельности в рамках этапа предвузовской подготовки должно стать средством повышения эффективности обучения, обогащения научного и культурного уровня обучаемых.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

- 1. Борисова Н.В.** Образовательные технологии как объект педагогического выбора / Н.В. Борисова. – М.: ИЦПКПО, 2000. – 146 с.
- 2. Вербицкий А.А.** Активное обучение в высшей школе : контекст. подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
- 3. Зарукина Е.В.** Активные методы обучения : рекомендации по разработке и применению : учеб.-метод. пособие / Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик; С.-Петерб. гос. эконом. ун-т. – СПб. : СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
- 4. Кругликов В.Н.** Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / В.Н. Кругликов, Е.В. Платонов, Ю.А. Шаронов. – СПб.: П-2, 2006. – 190 с.
- 5. Кругликов В.Н.** Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика / В.Н. Кругликов ; Воен. инж.-техн. ун-т. – СПб.: ВИТУ, 1998. – 308 с.
- 6. Неверкович Д.С.** Игровые методы подготовки кадров. – М. : Высш. шк., 1995.
- 7. Обществознание: Учебное пособие для иностранных студентов / Ерофеев Д.Р., Жуков А.Ф., Смелкова И.Б.** СПб.: Нестор, 2005. 40 с.
- 8. Смолкин А.М.** Методы активного обучения. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

**РАЗРАБОТКА ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ
ПО ТЕМЕ «ПОСТМОДЕРНИЗМ КАК ЛИТЕРАТУРНОЕ
НАПРАВЛЕНИЕ И ЕГО ПРЕДСТАВИТЕЛИ В СОВРЕМЕННОЙ
РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ
И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИНСКИХ ВУЗОВ**

Лекционное занятие посвящено постмодернизму, представляющему собой «основное направление современной философии, искусства и науки» [1, с. 310], и его наиболее известным представителям в современной русской литературе. Цель лекции заключается в том, чтобы познакомить студентов и преподавателей финских вузов с основными принципами постмодернизма в литературе и творчеством современных российских писателей-постмодернистов, наиболее обсуждаемых в литературных изданиях.

Характеризуя современную литературную ситуацию в целом, согласимся с авторами учебного пособия «История русской литературы. XX век» под редакцией В.В. Агеносова, утверждающими, что «литературная панорама второй половины 1990-х годов определяется взаимодействием двух эстетических тенденций: реалистической, укоренённой в традиции предшествующей литературной истории, и новой, постмодернистской» [2, с. 505]. Добавим, что, помимо двух названных основных направлений современной русской литературы – постмодернизма и реализма, существует и третье крупное направление – антиутопия. Данное направление находится в стороне от взаимодействия и противоборства постмодернизма и реализма и потому занимает особое место в современном литературном процессе.

Приступая к изложению сути постмодернизма, подчеркнём, что ключевой отличительной особенностью постмодернизма как направления литературы и искусства является «объединение в рамках

одного произведения стилей, образных мотивов и художественных приёмов, заимствованных из арсенала разных эпох, регионов и субкультур» [3, с. 638]. Характерным примером постмодернистского произведения может служить картина бельгийского художника-сюрреалиста Рене Магритта (1898–1967) «Готовый букет» (1956), на которой автор соединил богиню весны Флору с картины «Весна» (ок. 1477–1478) знаменитого итальянского живописца Раннего Возрождения Сандро Боттичелли (1445–1510) со своим излюбленным персонажем в чёрной шляпе.

Крайне важно подчеркнуть, что «в своей эстетической основе литература постмодернизма не просто резко оппозиционна реалистической – она имеет принципиально иную художественную природу» [2, с. 506]. Суть в том, что предшествующие постмодернизму традиционные литературные направления – классицизм, сентиментализм, романтизм и, конечно же, реализм – так или иначе ориентированы на изображение реальности. Постмодернистская же литература вовсе не ставит своей задачей (по крайней мере, так декларируется) исследование реальности; более того, постмодернизмом отрицается в принципе соотнесённость литературы и жизни, наличие связи между ними. В этом отношении показательно знаменитое утверждение одного из наиболее известных представителей постмодернизма в современной русской литературе прозаика Владимира Сорокина о героях своих произведений: «Это не люди, это просто буквы на бумаге» [4]. Таким образом, предметом постмодернистской литературы оказывается не подлинная реальность, но предшествующая культура – литературные и нелитературные тексты различных предыдущих эпох. Её предметом становится мифология, чаще всего соцреалистическая, несовместимые дискурсы, переосмысленные судьбы фольклорных и литературных персонажей, бытовые клише и стереотипы. Поэтому принципиальное отличие постмодернизма от предшествующих ему литературных направлений заключается в том, что он являет собой вторичную художественную систему, исследующую не реальность,

но прошлые представления о ней, хаотически, причудливо и бессистемно их перемешивая и переосмысляя [2, с. 507].

Среди работ, заложивших краеугольные камни постмодернистского сознания, необходимо выделить статьи французского философа Ролана Барта (1915–1980) «Смерть автора» (1968) и французской исследовательницы литературы и языка Юлии Кристевой (род. в 1941 г.) «Бахтин, слово, диалог и роман» (1967). Именно в этих работах были введены и обоснованы важнейшие понятия постмодернизма: *мир как текст, смерть автора и рождение читателя, скриптор, интертекст и интертекстуальность*.

Следует отметить, что в основе постмодернистского сознания лежит мысль о принципиальной завершённости истории, об исчерпанности творческих потенциалов человеческой культуры и завершённости круга её развития. С точки зрения теоретиков и представителей постмодернизма, всё, что есть сейчас, уже было и ещё будет. Таким образом, история и культура движутся по кругу, в сущности, будучи обречёнными на повтор и топтание на месте. Аналогичная ситуация наблюдается и в литературе: всё уже написано, ничего нового создать невозможно и потому современный писатель, по мнению теоретиков постмодернизма, волей-неволей обречён на повторение и даже цитирование текстов своих близких и далёких предшественников.

Именно подобное мироощущение культуры и мотивирует идею *смерти автора*. Теоретики постмодернизма полагают, что современный писатель не является автором своих книг, ибо всё, что он может написать, написано до него, значительно раньше. Таким образом, ему остаётся лишь цитировать, вольно или невольно, осознанно или неосознанно предшествующие тексты. Как утверждает Ролан Барт в работе «Смерть автора», «автор делается меньше ростом, как фигурка в самой глубине литературной “сцены”» [5, с. 387].

Исходя из такой постмодернистской концепции, возникает справедливый и закономерный вопрос: кто же тогда создаёт

современные литературные тексты? Барт полагает, что это делает *скриптор*, компилирующий тексты предыдущих эпох.

Здесь мы встречаемся с фундаментальным представлением постмодернистской критики. Понятие смерти автора ставит под сомнение само содержание текста, насыщенного авторским смыслом. С точки зрения теоретиков постмодернизма, в тексте не может быть заложено изначально никакого смысла, так как текст представляет собой «многомерное пространство, где сочетаются и спорят друг с другом различные виды письма, ни один из которых не является исходным; текст соткан из цитат, отсылающих к тысячам культурных источников», а писатель (т. е. скриптор) «может лишь вечно подражать тому, что написано прежде и само писалось не впервые» [5, с. 387]. Данный тезис Барта служит отправной точкой для такого основополагающего понятия постмодернистской эстетики, как *интертекстуальность*, введённого в оборот исследовательницей Юлией Кристевой. «Любой текст строится как мозаика цитаций, любой текст есть продукт впитывания и трансформации каково-нибудь другого текста» [6, с. 429], – писала Ю. Кристева, обосновывая понятие интертекстуальности. Таким образом, под интертекстуальностью исследовательница понимает диалог текста с другими текстами. Приведённый тезис Ю. Кристевой разделял и Р. Барт, также полагавший, что основу текста составляет его выход в другие тексты. Р. Барт пришёл к выводу, что каждый текст является интертекстом, в котором присутствуют другие тексты – тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры – на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах [7, с. 485]. С точки зрения Р. Барта, каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат.

Важно подчеркнуть, что в постмодернистском представлении об интертексте отражается уменьшение значимости персональных авторских моделей в современной литературе [7, с. 485].

Не менее значимым представляется положение постмодернистской теории, согласно которому смысл в текст

вкладывает не автор, а читатель. При этом одним из постулатов постмодернистского мироощущения выступает идея *множественности трактовок произведения*, каждая из которых имеет право на существование. Согласно постмодернистской концепции, читатель наполняет текст своим, личностным смыслом. Таким образом, фигура читателя и её значимость в современном литературном процессе, по мнению теоретиков постмодернизма, безмерно возрастает. Более того, читатель, вкладывающий смысл в произведение, как бы становится на место автора. Т. е. смерть автора выступает своеобразной платой литературы за рождение читателя.

Переходя к разговору о наиболее известных представителях постмодернизма в современной русской литературе, прежде всего отметим, что первые постмодернистские произведения появились в русской литературе ещё в конце 1960-х – начале 1970-х гг. Таковыми считаются книга **Абрама Терца** (литературный псевдоним **Андрея Синявского** (1925–1997)) «**Прогулки с Пушкиным**» (1966–1968) и роман одного из основоположников постмодернизма в русской литературе **Андрея Битова** (род. в 1937 г.) «**Пушкинский дом**» (1964–1971). В 1970 г. появилась поэма **Венедикта Ерофеева** (1938–1990) «**Москва – Петушки**», давшая мощный импульс развитию русского постмодернизма. Однако, согласно справедливому замечанию авторов учебного пособия «История русской литературы. XX век» под редакцией В.В. Агеносова, до середины 1980-х гг. русский постмодернизм представлял собой «маргинальное, подпольное, катакомбное явление русской литературы – и в прямом, и в переносном смысле» [2, с. 511]. Так, книга «Прогулки с Пушкиным» была написана А. Синявским в заключении и переправлена на волю под видом писем к жене [2, с. 511], а поэма В. Ерофеева «Москва – Петушки» и роман А. Битова «Пушкинский дом» распространялись до эпохи перестройки лишь в самиздате и были опубликованы только в конце 1980-х гг.

Одним из наиболее известных представителей современного русского постмодернизма является прозаик **Виктор Ерофеев** (род. в

1947 г.), сын советского дипломата В.И. Ерофеева. В 1998–2011 гг. В. Ерофеев вёл популярную телепрограмму «Апокриф» на телеканале «Культура». Наиболее известным произведением В. Ерофеева является роман **«Русская красавица»** (1990), ставший международным бестселлером и переведённый более чем на 20 языков. В данном романе повествование ведётся от имени главного персонажа Ирины Таракановой, рассказывающей о своих сексуальных похождениях. Помимо названного романа, В. Ерофеев является автором книг **«Мужчины»** (1997), **«Энциклопедия русской души»** (1999) и **«Хороший Сталин»** (2004). Все эти книги переведены на финский язык. Интересно, что по рассказу В. Ерофеева **«Жизнь с идиотом»** композитор Альфред Шнитке написал оперу, премьера которой состоялась в Амстердаме в 1992 г., а в 1993 г. режиссёром Александром Рогожкиным по этому рассказу был снят одноимённый фильм [8, с. 146]. Также отметим, что в 2012 г. финский режиссёр Ари Матикайнен снял длинный документальный фильм **«Самый свободный человек в России»**, в котором писатель рассказывает о современной ситуации в России [9].

Центральными же фигурами современного русского постмодернизма считаются **Виктор Пелевин** (род. в 1962 г.) и **Владимир Сорокин** (род. в 1955).

Наиболее знаменитым произведением В. Пелевина является роман **«Generation “П”»** (1999), повествующий о поколении россиян, которое взросло и формировалось во времена политических и экономических реформ 1990-х гг. Действие романа разворачивается в Москве 1990-х гг. Главный герой произведения является Вавилен Татарский – интеллигентный юноша, выпускник Литературного института, получивший своё необычное имя от отца – поклонника Василия Аксенова и Владимира Ленина. Благодаря случайности Татарский попадает в мир рекламы и открывает у себя талант – сочинять рекламные слоганы. Таким образом, он становится сначала копирайтером, затем криэйтором. Задачей Вавилена становится адаптация рекламы зарубежных товаров к отечественной

ментальности. Затем Татарский становится творцом телевизионной реальности, замещающей реальность окружающую. Главный герой «Generation “П”» участвует в создании телевизионных образов государственных деятелей и самой политической жизни страны с помощью компьютерных технологий.

Помимо романа «Generation “П”», интерес представляют также ранний роман В. Пелевина «**Жизнь насекомых**» (1993), представляющий собой аллегорию на человеческую жизнь, достигнутую путём её сопоставления с жизнью насекомых (отметим очевидные параллели с пьесой чешского писателя Карла Чапека (1890–1938) «Из жизни насекомых»), а также его поздние романы «**Шлем ужаса**» (2005), написанный в форме интернет-чата и отсылающий читателей к знаменитому мифу о Тесее и Минотавре, и «**Empire V**» (2006), посвящённый вампирской тематике. Все упомянутые романы В. Пелевина переведены на финский язык.

Что касается фигуры В. Сорокина в современном литературном процессе, то он является не только одним из наиболее известных, но и одним из наиболее скандальных постмодернистских писателей. Самым скандальным произведением В. Сорокина, безусловно, является роман «**Голубое сало**» (1999), сюжет которого вращается вокруг вещества уникальной структуры с одноимённым названием. Данное вещество вырабатывается единственным способом – в виде подкожных отложений клонов великих русских писателей и поэтов: в частности, в проекте участвуют клоны Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, А.П. Платонова, В.В. Набокова и Б.Л. Пастернака. Действие романа разворачивается в двух временных пластах – второй половине XXI века (в Сибири и Москве будущего) и в альтернативном 1954 г. (в сталинской Москве и гитлеровском Рейхе). Отметим, что «Голубое сало» В. Сорокина следует рассматривать как одно из наиболее типичных постмодернистских произведений, поскольку в соответствии с одним из ключевых принципов постмодернистской концепции писатель использовал в своём романе «художественные языки Толстого, Чехова,

Достоевского, Набокова, Пастернака, Платонова, Симонова, соцреалистического масскульта и проч.» [10].

Автор «Голубого сала» на протяжении всего романа тяготеет к эпатажу: его повествование изобилует злыми, жестокими пародиями на писателей-шестидесятников и классиков русской литературы. Особенно омерзительно изображена в романе В. Сорокина поэтесса А.А. Ахматова.

Через три года после публикации произведение писателя-постмодерниста оказалось в центре скандала: летом 2002 г. молодёжное движение «Идущие вместе» провело акцию у Большого театра, в ходе которой активисты выбрасывали фрагменты «Голубого сала» в огромный пенопластовый унитаз, объявленный ими «памятником» В. Сорокину [11]. С подачи «Идущих вместе» писатель был обвинён в распространении порнографии, и прокуратура возбудила против него уголовное дело. В апреле 2003 г. дело было закрыто «за отсутствием состава преступления», поскольку проведённые экспертизы романа показали, что «все откровенные описания сексуальных сцен и естественных отправлений обусловлены логикой повествования и имеют безусловно художественный характер» [12]. При этом В. Сорокин добился преследуемой цели: нельзя не отметить, что скандал, спровоцированный «Идущими вместе», способствовал значительному росту его популярности, как и тиражей «Голубого сала».

В 2001 г. автор «Голубого сала» издал сборник рассказов «Пир», содержащий знаменитый эпатажный рассказ «Настя», сюжет которого сводится к тому, что главную героиню в честь её 16-летия зажаривают в печи и подают на стол.

Не менее известными произведениями В. Сорокина являются ранние постмодернистские романы «Норма» (1979–1983), «Очередь» (1983), «Тридцатая любовь Марины» (1982–1984) и «Роман» (1985–1989), впервые опубликованные в России в начале 1990-х гг., постмодернистская трилогия «Лёд» (2002), «Путь Бро» (2004) и «23000» (2005), а также антиутопии «День опричника» (2006) и

«Сахарный Кремль» (2008). На финский язык из указанных произведений переведены романы «Очередь», «Тридцатая любовь Марины» и повесть «День опричника» [13].

Говоря о крупнейших современных российских писателях-постмодернистах, нельзя обойти вниманием и фигуру **Александра Проханова** (род. в 1938 г.). На наш взгляд, очень точный литературный портрет названного писателя создал критик Лев Данилкин, автор художественной биографии А. Проханова «Человек с яйцом». Он даёт А. Проханову следующую исчерпывающую характеристику: «Это... советский патриций, мраморный командор, видевший кое-что такое, чего не видели ни Солженицын, ни Белла Ахмадулина, ни Валентин Распутин, – империю СССР в полном объёме: империю, у которой хватало сил вести локальные конфликты на всем земном шаре и побеждать. Писатель и коллекционер бабочек, "соловей Генштаба", в качестве журналиста он участвовал в военных операциях империи в Мозамбике, Анголе, Кампучии, Афганистане, Никарагуа; он был на Даманском, в Чечне и Приднестровье. Проханов – это советский Индиана Джонс» [14].

Темы творчества А. Проханова отличаются разнообразием: он является автором как военных романов, действие которых происходит в горячих точках (так, например, события его романа «Дворец» (1994) строятся вокруг операции советского спецназа по захвату дворца Амина в Кабуле, а в романе «Чеченский блюз» (1997–1998) рассказывается о событиях новогодней ночи 1995 г., когда российские войска штурмовали Президентский дворец в мятежном Грозном), так и любопытных постмодернистских произведений, лейтмотивом которых является тема борьбы за власть в современной России (в частности, указанная тема поднимается в романах «Виртуоз» (2009), «Время золотое» (2013) и «Крым» (2014)). Рецензируя последний роман писателя «Крым» на страницах «Литературной газеты», мы раскрыли особенности творческого метода его автора следующим образом: «Проханов – постмодернист, причём его художественный метод кардинально отличается как от метода Пелевина, подчас

страдающего излишней заумью и рассчитанного на высоколобых снобов, так и от... постмодернистской прозы Владимира Сорокина, местами вызывающей рвотное отвращение. Постмодернизм Александра Проханова можно именовать пламенным постмодернизмом, обладающим колоссальной энергетикой и страстным темпераментом. В его романах конструируется другая реальность, в которую помещаются легко угадываемые прототипы из современной России, а сама Россия предстаёт сверхмощной империей с возрождённой промышленностью, великой национальной идеей и святыми подвижниками, готовыми на героические подвиги во имя возрождения государства» [15].

Подвести итоги разговору о постмодернизме в современной русской литературе мы хотели бы цитатой из нашей статьи, написанной к состоявшейся в 2012 г. в «Литературной газете» дискуссии «Постмодернизм: 20 лет спустя»: «На наш взгляд, постмодернизм исходит из заведомо ложного посыла, согласно которому никаких принципиально новых произведений в литературе появиться не может, поскольку все книги, которые можно написать, к настоящему времени уже написаны, а потому главным принципом литературы провозглашается игра с ранее созданными текстами. Однако литература не может в какой-то миг иссякнуть и внезапно закончиться, так как каждая эпоха по-своему уникальна и обладает рядом неповторимых особенностей. Приоритетной задачей литературы мы считаем не пародию на стили и тексты, как это видится постмодернизму, а художественное изображение эпохи с её характерными персонажами, острыми проблемами и противоречиями, раскрытие духа и народного самосознания рассматриваемого времени» [16]. Именно поэтому мы убеждены, что не за постмодернизмом, а за реализмом лежит будущее русской литературы. Последние эпические реалистические романы современных молодых прозаиков **Сергея Шаргунова** (род. в 1980 г.) «**1993**» (2013) и **Захара Прилепина** (род. в 1975 г.) «**Обитель**» (2014), события которых разворачиваются на фоне сложных и весьма неоднозначных исторических эпох, на наш взгляд, исчерпывающе подтверждают нашу мысль.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. **Руднев В.П.** Энциклопедический словарь культуры XX века: ключевые понятия и тексты. – 3-е изд., доп. и испр. – М.: Аграф, 2009. – 543 с.
2. История русской литературы. XX век: В 2 ч. / В.В. Агеносов и др.: Под ред. В.В. Агеносова. – М.: Дрофа, 2007. – Ч. 2: учебник для студентов вузов. – 540 с.
3. Энциклопедия для детей / Под ред. М.Д. Аксёновой. – М.: Аванта+, 1999. – Т.7: Искусство. – Ч.2: Архитектура, изобразительное и декоративно-прикладное искусство XVII–XX вв. – 656 с.
4. **Липовецкий М.** Сорокин-троп: карнализация // Новое литературное обозрение. – 2013. – № 2. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.nlobooks.ru/node/3368> – (дата обращения: 09.04.2015).
5. **Барт Р.** Смерть автора // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1994. – С. 384–391.
6. **Кристева Ю.** Бахтин, слово, диалог и роман // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму. – М.: Прогресс, 2000. – С. 427–457.
7. **Луков В.А.** История литературы. Зарубежная литература от истоков до наших дней: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2008. – 512 с.
8. **Чупринин С.И.** Русская литература сегодня. Путеводитель. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 445 с.
9. Venäjän varain mies [Электронный ресурс]. – URL: http://fi.wikipedia.org/wiki/Ven%C3%A4j%C3%A4n_varain_mies – (дата обращения: 09.04.2015).
10. **Липовецкий М.** Голубое сало поколения, или Два мифа об одном кризисе // Знамя. – 1999. – № 11. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://magazines.russ.ru/znamia/1999/11/lipovec.html> – (дата обращения: 09.04.2015).
11. **Тополь С.** «Идущие вместе» подорвались на своём унитазе // Коммерсантъ-Daily. – 2002. – 12 сентября. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://kommersant.ru/doc/340650> – (дата обращения: 09.04.2015).
12. **Новикова Л.** Владимир Сорокин больше не виноват // Коммерсантъ-Daily. – 2003. – 25 апреля. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://kommersant.ru/doc/379113> – (дата обращения: 09.04.2015).
13. **Vladimir Sorokin** [Электронный ресурс]. – URL: http://fi.wikipedia.org/wiki/Vladimir_Sorokin – (дата обращения: 09.04.2015).
14. **Данилкин Л.** Книга «Господин Гексоген» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.afisha.ru/personalpage/191552/review/146062/> – (дата обращения: 09.04.2015).
15. **Колесников Д.** В ожидании чуда // Литературная газета. – 2015. – 18 февраля.
16. **Колесников Д.** Постмодернистом жить нельзя // Литературная газета. – 2012. – 23 мая.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

Современное инженерное образование в Томском политехническом университете (ТПУ) ориентируется не на традиционную систему (преподавание, приобретение знаний и усвоение), а на активное обучение и самостоятельную творческую работу студента над учебным материалом по дисциплинам учебного плана. Компетентностный подход к образованию студентов в ТПУ, имеющего статус национального исследовательского университета мирового уровня, рассматривается как один из приоритетных в преподавании всех учебных дисциплин. Поэтому в настоящее время учебный процесс требует постоянного совершенствования. Одним из них является применение «новых» технологий при обучении иностранных студентов.

Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» преподается в качестве обязательной общепрофессиональной дисциплины. Рабочая программа для иностранных студентов разных направлений и специальностей составлена на основе компетентностного подхода. Иностранные студенты должны научиться применять базовые законы и принципы безопасности жизнедеятельности для защиты от воздействия опасных и вредных факторов среды обитания, чтобы минимизировать их негативные последствия в своей профессиональной деятельности. Задача современного образования в техническом вузе по безопасности жизнедеятельности (БЖД) для всех бакалавров – дать необходимые представления, навыки и умения в данной области, которые позволят будущим специалистам успешно вести профессиональную деятельность в современной системе: «человек – производство – окружающая среда».

В качестве результата освоения (компетентности) в образовательной рабочей программе дисциплины БЖД для иностранных студентов стандартом определено формирование 2-х групп компетенций: общекультурные компетенции (ОК) и общепрофессиональные (ПР). Общекультурные компетенции являются как бы «внутренней средой личности» и тесно связаны с формированием общепрофессиональных. Последние включают: приобретение навыков по производственной безопасности для решения профессиональных задач, умение представить информацию по охране труда по любому объекту деятельности в устной и письменной форме на родном и русском языке, способность самостоятельно принимать обоснованные решения в чрезвычайных ситуациях, управлять командой и производственным процессом. Таким образом, под профессиональной компетенцией мы будем понимать взаимосвязанный комплекс знаний, умений, навыков и социального поведения, которые позволят будущему специалисту успешно и грамотно осуществлять свою профессиональную деятельность. Надо отметить, что процесс формирования профессиональных компетенций происходит в сложных условиях контактирования двух языков: родного (китайского, вьетнамского, монгольского и т. д.) и русского. Это обстоятельство в данном случае определяет выбор подходов к учебному процессу по дисциплине БЖД.

Формирование компетенций условно делится на 4 этапа: 1) информационный или объяснительно-иллюстрированный; 2) аналитико-синтетический; 3) деятельностный; 4) оценочный. [1]:

Сокращение аудиторной нагрузки в рабочих программах ТПУ (45 ч), делает всё более проблематичным освоение объёма учебной дисциплины БЖД иностранными студентами 2-го курса. Поэтому учебный процесс по формированию общепрофессиональных компетенций по БЖД требует активного применения «новой» технологий в обучении, его *деятельностного этапа*. На этом этапе при трансформации учебной деятельности в будущую профессиональную деятельность бакалавра основными формами обучения иностранных

студентов, на наш взгляд, должны выступать *эвристическая беседа, метод ситуационно-ролевой игры и творческая проблемно-ориентированная самостоятельная работа* [2, 3, 4].

Эвристическая беседа (эвристика – от др.-греч. *heurisko* – нахожу), лучше коллективная, на практических занятиях по БЖД мотивирует студента творчески искать правильный ответ на правильно поставленный вопрос. Эвристический метод предполагает получение знаний в условиях, когда преподаватель не учит, а помогает разобраться в материале, активизировать мышление студента, развивая его находчивость и активность. Например, при изучении темы «Стихийные природные бедствия и безопасность человека» для усвоения теоретического материала была предложена на практическом занятии по БЖД в устном и письменном виде ситуационная задача-фрагмент из романа К. Маккалоу «Поющие в терновнике» [2].

Рассмотрение таких возможных «рабочих» ситуаций позволяет развѣртывать содержание занятий в динамике, путѐм выполнения задания моделируемой профессиональной деятельности. Педагогическая суть *ситуационно-ролевой игры* – активизировать логическое мышление иностранного студента на русском языке, сформировать сознание принадлежности его участников к коллективу, повысить самостоятельность будущего специалиста, внести дух творчества и взаимосвязи в обучении, качественно подготовить к профессиональной практической деятельности [3]. В процессе игры активно развиваются навыки в пользовании русским языком, поскольку требуется отвечать на поставленные вопросы, возникает необходимость и, соответственно, умение общаться в процессе дискуссии, т. е. формируются перечисленные выше компетенции.

Творческая проблемно-ориентированная самостоятельная работа (ТСР) для иностранных студентов по БЖД направлена на развитие интеллектуальных умений, комплекса универсальных (общекультурных) и профессиональных компетенций, повышение творческого потенциала бакалавров Института международного образования и языковой компетенции (ИМОЯК) ТПУ и включает

следующие виды работ: 1) выполнение индивидуальных заданий по безопасности жизнедеятельности; 2) исследовательская работа и участие в научных студенческих конференциях, семинарах и олимпиадах.

Самостоятельная работа студентов (СРС) в рабочих программах разделена на текущую и творческую проблемно-ориентированную (ТСР). Если текущая СРС направлена на углубление и закрепление знаний, а также развитие практических умений, то творческая (ТСР) должна включать ещё следующие виды работ [4]:

- поиск, анализ, структурирование информации и затем презентация её по дисциплине безопасности жизнедеятельности по выбранной теме исследований;
- анализ фактического материала по заданной теме и если требуется, то проведение расчетов, составление моделей на их основе;
- выполнение индивидуальных заданий в письменной форме (реферат) по безопасности жизнедеятельности;
- рекомендации лучших студенческих работ для выступления на научных студенческих конференциях и семинарах.

Наиболее предпочтительными методами самостоятельного обучения при организации творческой проблемно-ориентированной работы является работа студентов в команде (группе из 2–3-х человек) при выполнении индивидуальных заданий (ИДЗ) по дисциплине при подготовке к конференц-неделям. В ТПУ установлено единое время для проведения контролирующих мероприятий – конференц-недели (по 2 в каждом семестре) по ООП всех уровней.

Современному специалисту необходимо формировать не только профессиональные компетенции, но такие способности, как умение работать в команде, обмениваться мыслями и дискутировать, приходить к единому мнению по оценке безопасности человека и окружающей природной среды. Групповая работа требует не только больше времени для подготовки работы, но и точного формулирования задач. Поэтому подготовленное автором на междисциплинарной кафедре ТПУ ИМОЯК методическое пособие по

БЖД для проведения конференц-недель иностранных студентов является в настоящее время актуальным и необходимым. Полученные результаты (контроль самостоятельной работы) при сдаче ИДЗ учитываются в баллах и определены в рейтинг-планах дисциплины и двух контрольных точках учебного графика. В системе зачётных единиц оценивается индивидуальное задание суммой баллов 10, исходя из 100 баллов, возможных по дисциплине.

Развитие компетентностного подхода для иностранных студентов в ТПУ возможно по следующим направлениям: введение текстового научного материала по БЖД в содержательную часть при изучении русского языка на подготовительных курсах; развитие активного вербального (словесного) общения по всем разделам изучения дисциплины БЖД на практических занятиях (деловые игры, кейсы, круглый стол и т. д.); совершенствование организации самостоятельной деятельности бакалавров в виде научно-исследовательской работы по данной дисциплине и их выступления на конференциях.

Таким образом, введение «активных» методов обучения повышает языковой уровень и способствует формированию у иностранных студентов необходимых профессиональных компетенций по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

- 1. Воровщиков С.Г.** Компетентностный подход в образовании // Философия образования. 2007. № 2. С. 27–31.
- 2. Крепша Н.В.** Опыт повышения языковой компетенции иностранных студентов в предметной области // Уровневая подготовка специалистов: государственные и международные стандарты инженерного образования. – Томск: Изд-во ТПУ, 2013. – С. 313–315.
- 3. Крепша Н.В.** Безопасность жизнедеятельности: рабочая тетрадь для иностранных студентов / сост.: Н.В. Крепша; Национальный исследовательский Томский политехнический университет – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – 74 с.
- 4. Поморцева Н.В., Кротова Т.А.** Преподаватель и иностранный студент в системе высшего образования // Высшее образование сегодня. 2014. № 2. С. 76-80.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ИЗ ТУРЕЦКОЙ РЕСПУБЛИКИ В ВУЗАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Политические и экономические изменения, произошедшие в мире в конце XX века, стремительно развивающиеся процессы глобализации повлекли изменения во многих сферах общественной жизни, в том числе в сфере образования.

Серьезным достижением интеграции европейского высшего образования стал Болонский процесс, инициированный в середине 70-х годов прошлого века министрами образования европейских стран с привлечением межправительственных образовательных организаций типа ЮНЕСКО, образовательной комиссии Совета Европы и др.

В Болонской декларации были сформулированы основные цели, предполагающие достижение сопоставимости и гармонизации национальных образовательных систем высшего образования в странах Европейского Союза. Среди основных принципов Болонского процесса были названы следующие:

- обеспечение качества образования;
- обеспечение признания документов об образовании;
- обеспечение привлекательности европейской системы образования;
- участие обучающихся в управлении образованием;
- расширение мобильности;
- совместимость всех секторов образования.

Единственной мусульманской страной, участвующей в создании европейского образовательного пространства, является Республика Турция, присоединившаяся к Болонскому процессу в мае 2001 года. Будучи заинтересованной, с одной стороны, в сохранении собственной национальной и культурной идентичности, и с другой – в оптимальном использовании опыта европейских стран в

модернизации высшей школы, Турция накопила опыт решения связанных с общим контекстом проблем, который представляет большой интерес для Российской Федерации [1, с. 1].

На рубеже XX–XXI вв. сотрудничество России и Турции значительно активизировалось за счет расширения политических, торгово-экономических и культурных связей. На современном этапе отношения двух государств развиваются по новому вектору и приобретают характер многопланового стратегического партнерства.

Указывая на качественно новый этап в развитии двусторонних отношений, насчитывающих более чем пятисотлетнюю историю, специалисты отмечают, что новая суть российско-турецкого взаимодействия не может объясняться простым совпадением прагматических интересов, она проявляется в углублении культурно-гуманитарных связей и во многом обусловлена схожими чертами культурно-цивилизационного развития. «Именно культурно-цивилизационные слагаемые определяют укрепление связей между Москвой и Анкарой. Многовековая история Российской и Турецкой цивилизации имеет много общего. Они исторически формировались как евразийские мир-империи. Россия и Турция – страны евразийского имперского прошлого» [2, с. 175].

Сотрудничество между Россией и Турцией в сфере образования не ограничивается последними десятилетиями. В 1921 году Советское правительство стало первым в мире, юридически признавшим правительство Великого Национального Собрания Турции посредством подписания договора о дружбе и братстве. В том же году особым Декретом Совета Народных Комиссаров РСФСР иностранные граждане получили право на бесплатное высшее образование с гарантией последующего трудоустройства на территории советской России.

Во время встречи делегации М.В. Фрунзе 21 ноября 1921 года турецкие власти заявили о желании отправить своих граждан на обучение в Советский Союз. После того как это пожелание было передано властям СССР, в советских университетах было выделено 100 мест для представителей Высшего народного собрания Турции.

Учитывая условия того времени, предоставленная квота стала значимым событием.

Вместе с тем для укрепления социалистической идеологии в восточных районах РСФСР и подготовки национальных кадров для работы в партийных и государственных органах советских восточных республик и областей в 1921 году был создан Коммунистический университет трудящихся Востока. Уже в 1922 году в университете значилось более 930 слушателей, среди которых были и граждане Турции [3, с. 6–7].

В настоящее время сотрудничество в сфере образования между двумя странами развивается все более интенсивно. С 1994 действует Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Турецкой Республики о культурном и научном сотрудничестве. В Статье 13 данного Соглашения зафиксировано, что стороны обязуются поощрять развитие связей в области профессионально-технического и высшего образования путем:

- обмена делегациями, преподавателями и другими специалистами для ознакомления с организацией образования и преподавания, для проведения занятий и чтения лекций;

- обмена студентами, аспирантами и молодыми научными работниками в области гуманитарных, естественных и технических наук для учебы, стажировки и научных исследований;

- содействия изучению языков и литературы другой страны;

- обмена учебной и методической литературой, учебными и наглядными пособиями, включая использование телевидения, радио, аудиовизуальной и компьютерной техники;

- использования различных форм обмена опытом подготовки и повышения квалификации преподавательских и управленческих кадров.

Кроме того, постулируется, что стороны в рамках национального законодательства будут содействовать заключению между университетами и другими высшими учебными заведениями обоих государств соглашений по конкретным программам,

определяющим, в частности, совместные исследовательские проекты, а также их финансирование [4].

Вместе с тем следует отметить, что в настоящее время численность граждан Турецкой Республики, приезжающих на обучение в Российскую Федерацию с целью получения высшего образования, весьма незначительна. Наиболее привлекательными странами на мировом рынке образовательных услуг для мобильных учащихся из Турции остаются такие государства, как Германия, США, Франция, Австрия и Англия [5, с. 92].

Анализ динамики общей численности иностранных студентов в системе российской высшей школы за 10 лет [6, 7, 8] показывает, что доля студентов из Турции, получающих высшее образование в России, не превышает 1% от общего контингента иностранных студентов. Однако с увеличением общей численности контингента иностранных учащихся увеличивается и численность турецких студентов (рис. 1).

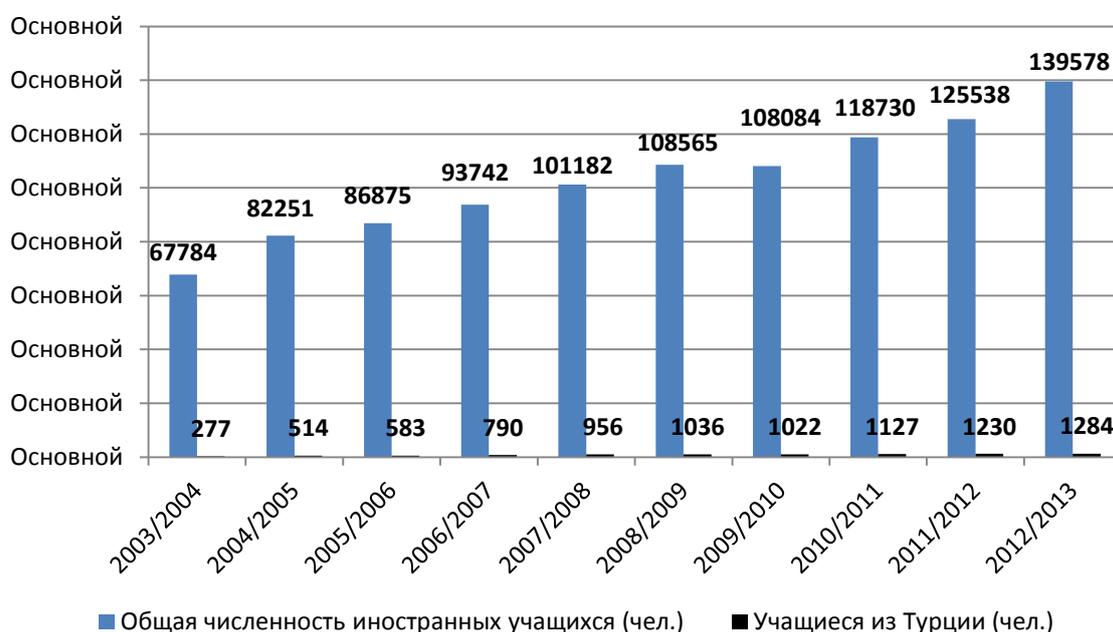


Рис. 1. Динамика численности студентов из Турции, обучавшихся по очной форме в российских вузах в период с 2007 по 2013 гг.

Среди мотивов приезда в Россию для получения высшего образования учащиеся из Турецкой Республики называют следующие:

- невозможность получения высшего образования на родине (ограниченное количество мест в турецких вузах);
- приемлемая стоимость обучения в России;
- высокое качество российского высшего образования;
- географическая близость двух стран;
- значительная роль России на мировой арене и др. [9, с. 124].

До настоящего времени граждане Турецкой Республики предпочитали получать образование в России по гуманитарным специальностям, тогда как естественные науки у данного контингента оставались непопулярными. Однако необходимо отметить, что в 2015 году наметился качественный сдвиг, во многом связанный с изменившимися геополитическими условиями.

В феврале 2015 года в МГИМО состоялось заседание российско-турецкой научно-образовательной комиссии, в работе которой приняли участие ректоры крупнейших вузов Турции и России, представители академических кругов, а также профильных министерств и комитетов. Выступая на заседании, председатель Комитета Совета Федерации ФС РФ по международным делам К.И. Косачев отметил, что в обстановке, когда ряд стран Запада ввел против России санкции, Турция продемонстрировала суверенную позицию, не только не включившись в бездумную санкционную спираль, но и, напротив, наращивая свои связи с Россией [10]. К.И. Косачев привел в пример увеличивающийся поток российских туристов, а также совместные российско-турецкие инновационные проекты – строительство газопровода «Турецкий поток» и атомной станции «Аккую».

Россия как страна, обладающая значительным научно-технологическим потенциалом, представляет несомненный интерес для Турции, реализующей программу модернизации экономики и перехода к широкому производству товаров с высокой добавленной

стоимостью. Вместе с тем серьезной проблемой, требующей первоочередного разрешения, остается недостаток фундаментальных исследований в турецкой научной школе. В связи с этим одним из наиболее перспективных направлений двустороннего сотрудничества становится подготовка в вузах России высококвалифицированных национальных кадров по различным наукоемким направлениям, например, таким как «атомная энергетика» [11, с. 201–202].

В мае 2010 года между странами было подписано Соглашение о строительстве атомной станции «Аккую» на южном побережье Турции, запуск первого блока которой запланирован на 2020 год. Проектирование и возведение АЭС «Аккую» осуществляет филиал «Росатома» – ЗАО «Атомстройэкспорт», стоимость проекта оценивается более чем в двадцать миллиардов долларов. По окончании ввода в строй всех четырех блоков мощность АЭС составит 4800 МВт.

В июне 2011 года в Анкаре с участием преподавателей Национального исследовательского ядерного университета (МИФИ) состоялось тестирование турецких абитуриентов по физике и математике. На программу обучения, предусматривающую первичный набор 50 студентов, поступило более 9000 заявок. Прошедшие тестирование студенты в октябре 2011 года приступили к обучению в филиале МИФИ в г. Обнинске. По завершении образования и прохождении практики в учебно-технических центрах «Росатома», они войдут в состав эксплуатационного персонала АЭС «Аккую».

По словам генерального директора АО «Аккую Нуклеар» Ф. Ахундова, в текущем 2015 году (по состоянию на конец марта) на сто мест, отведенных на обучение в России граждан Турции для работы на АЭС «Аккую», претендует рекордное число абитуриентов – 6100 человек, тогда как в 2014 году на 100 мест подали заявки лишь 4900 абитуриентов. Ф. Ахундов также отметил, что обучение турецких студентов в российских вузах не только предоставит Турции человеческий капитал, необходимый для становления в стране ядерной энергетике, но и станет образцом для развития

российско-турецкого образовательного сотрудничества по другим направлениям.

Стороны подсчитали, что для первой турецкой атомной электростанции необходимо подготовить в российских вузах не менее 600 специалистов по направлению «Атомные станции: проектирование, эксплуатация и инжиниринг». Для граждан Турции в России ежегодно выделяются 100–150 бюджетных мест по всем уровням подготовки (бакалавриат, магистратура, аспирантура, дополнительное профессиональное образование). В настоящее время значительная часть этих мест выделяется на подготовку кадров для АЭС «Аккую». Так, 250 студентов из Турецкой Республики уже обучается по линии АЭС «Аккую» в МИФИ, а на 2015/2016 учебный год планируется набор 30 турецких студентов для профессиональной подготовки в Санкт-Петербургском политехническом университете [12].

Санкт-Петербургский политехнический университет является многофункциональным государственным высшим учебным заведением и одним из ведущих участников процессов в области международного образования. В 2010 году вуз получил статус национального исследовательского университета, что явилось признанием его роли и возможностей как в области подготовки кадров, так и в проведении широкого спектра мультидисциплинарных научных исследований. В настоящее время СПбПУ участвует в Программе «5-100-2020», направленной на обеспечение вхождения не менее пяти российских вузов в первую сотню ведущих мировых университетов согласно QS World University Rankings.

Ежегодно в СПбПУ получают образование свыше 30000 студентов и аспирантов, из них более 3000 иностранных граждан из 96 стран мира. В текущем году доля иностранных студентов, обучающихся на основных образовательных программах (включая программы дополнительного образования) составляет 11,5%. К 2020 году прогнозируется увеличение доли данного контингента до 15% [13].

Учебным подразделением СПбПУ, реализующим разнообразные программы международного сотрудничества в области образования,

является Институт международных образовательных программ. На базе ИМОП СПбПУ реализуется программа дополнительного образования «Базовая подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации», обучение по которой ежегодно проходит более 300 иностранных абитуриентов из Азии, Африки, Латинской Америки, Ближнего Востока, СНГ и других регионов мира.

На рисунке 2 представлена динамика численности студентов из Турецкой Республики, обучавшихся в ИМОП СПбПУ по программе подготовки в вузы Российской Федерации в течение последних 10 лет. Данные показывают, что доля учащихся из Турции, прибывающих на обучение в ИМОП СПбПУ, в среднем составляет 5–7%.

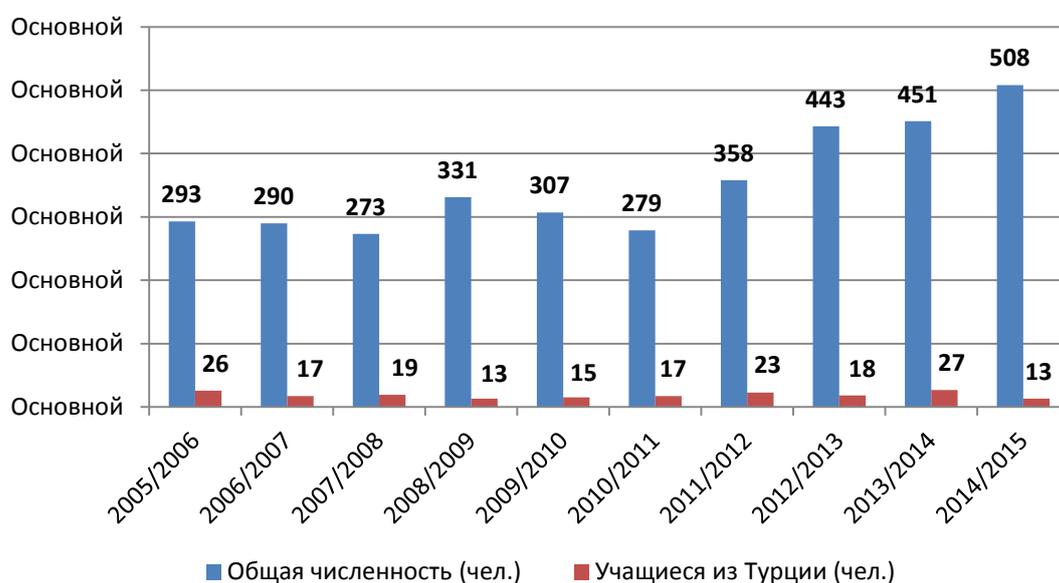


Рис. 2. Динамика численности студентов из Турции, обучавшихся в ИМОП СПбПУ в период с 2005 по 2015 гг.

Подавляющее большинство учащихся из Турции получает образование на контрактной основе. В наборе студентов на платные формы обучения принимают участие фирмы-партнеры СПбПУ в Турецкой Республике: «Alternatif Education Counseling» и ООО «Универус».

На рисунке 3 представлено распределение контингента учащихся из Турции по профилям обучения. Примечательно, что в период с 2005 по 2015 годы 43% турецких студентов ИМОП СПбПУ

обучались в группах гуманитарного профиля и 39% – по различным вариантам программы изучения русского языка. Данная статистика показывает, что основной целью обучения граждан Турции в ИМОП СПбПУ является подготовка к поступлению на гуманитарные факультеты вузов Санкт-Петербурга и других городов России, а также овладение русским языком в сферах общения, не связанных с получением высшего профессионального образования.



Рис. 3. Распределение контингента учащихся из Турции в ИМОП СПбПУ по профилям обучения в период с 2005 по 2015 гг.

Установление тесных торгово-экономических связей между Россией и другими странами стимулирует продвижение в них русского языка. С ростом экономического сотрудничества и укреплением двусторонних отношений интерес к изучению русского языка в Турции существенно возрос. Турция является единственной в мире страной, где численность освоивших русский язык за последние годы увеличилась более чем в 10 раз. Русский язык (в основном на бытовом уровне) в Турции знает уже более полумиллиона человек. Данное обстоятельство обусловлено наличием значительного количества турецких компаний (более 500), турецких рабочих и специалистов на российском рынке, особенно строительном, а также большой активности в Турции российских предпринимателей и наплыву миллионов российских туристов на турецкие курорты [14, с. 307].

После перемен, произошедших в России в 1990 году, во многих университетах Турецкой Республики были открыты отделения, кафедры и магистерские программы «Русский язык и литература»: в 1990 году – в Стамбульском университете, в 1992 году – в

Сельчукском университете, в 1993 году – в Университете Эрджиес, в 1995 году – в Университете Гази, в 1996 году – в Университете Фатих. В 2004 году в Университете Окан была открыта кафедра лингвистики русского языка. Множество отделений и кафедр русского языка и литературы появилось в турецких государственных и частных университетах в период с 2004 по 2011 годы. Кроме того, во многих высших учебных заведениях Турции русский язык стали преподавать в качестве второго иностранного языка [15, с. 105].

Русский язык изучается в турецких вузах, а также на государственных и многочисленных частных курсах. В их числе следует отметить сеть специализированных языковых курсов «Тонер» с углубленным изучением русского языка в Анкаре, Анталии и Стамбуле.

Несколько лет назад в Анталии было создано единственное в стране учебное заведение с преподаванием на русском языке – Колледж туризма, получивший лицензию на ведение образовательной деятельности от Министерства просвещения Турции. В нем по двухлетней программе обучается 200 студентов (по очной, вечерней и заочной формам) с обязательным прохождением русскоязычной практики в местных туристских компаниях [16, с. 50].

Турецкие вузы поддерживают сотрудничество с культурными и образовательными организациями в Российской Федерации. Программы студенческих обменов и стажировок осуществляются в рамках договоров, подписанных с ведущими университетами России (Московский государственный университет, Московский государственный лингвистический университет, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена и др.)

Таким образом, можно констатировать, что, несмотря на некоторые не решенные до настоящего времени проблемы (например, связанные с подтверждением дипломов), сотрудничество Российской Федерации и Турецкой Республики развивается интенсивными темпами и имеет потенциал для дальнейшего расширения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

- 1. Газизова А.И.** Стратегии развития высшей профессиональной школы Турции (в контексте исследования проблем модернизации образования): автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – Ижевск, 2010. – 46 с.
- 2. Иманов Г.М.** Россия и Турция в XXI в.: от многопланового стратегического партнерства к императиву евразийской интеграции. // Век глобализации. 2012. №2(10). С. 174–178.
- 3. Тимофеева Н.Н.** Коммунистический университет трудящихся Востока (КУТВ) – центр идейной подготовки коммунистических и революционных кадров Востока: автореф. дисс. ... канд. ист. наук : 07.00.04. – М., 1988. – 17 с.
- 4.** Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Турецкой Республики о культурном и научном сотрудничестве // Бюллетень международных договоров. – 2009. – №6. – С. 38.
- 5. Газизова А.И.** Интернационализация и академическая мобильность в Турции как необходимые элементы инновационной образовательной и научной траектории // Образование и наука. – 2008. – № 2 (50). – С. 88–97.
- 6. Арефьев А.Л., Шереги А.Ф.** Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Вып. 1 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: ЦСП, 2007. – 256 с.
- 7. Арефьев А.Л., Шереги А.Ф.** Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Вып. 4 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Центр социологических исследований, 2014. – 360 с.
- 8. Арефьев А.Л., Шереги А.Ф.** Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Статистический сб. Вып. 11 / Минобрнауки РФ. – М.: Центр социологических исследований, 2014. – 200 с.
- 9. Бозан М.** Перспективы обучения турецких студентов в России. // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. 2009. №8. С. 123–140.
- 10.** Выступление председателя Комитета СФ по международным делам К.И. Косачева на российско-турецкой встрече ректоров вузов / Офиц. сайт Совета Федерации Федерального собрания РФ: <http://council.gov.ru/press-center/news/52326>
- 11. Стародубцев И.И.** Трансформирующаяся Турция. – М.: ИБВ, МГИМО, 2011. – 256 с.
- 12.** Новости «Росатома» / Сайт АО «ФЦНИВТ «СНПО «Элерон»: <http://www.eleron.ru/aggregator/sources/1?page=3>.
- 13.** Санкт-Петербургский политехнический университет. Программа «5-100»: <http://5-100.spbstu.ru>.
- 14. Арефьев А.Л.** Русский язык на рубеже XX-XXI веков [Электронный ресурс]. – М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2012. – 482 стр.
- 15. Хасан Караджан.** Исторические основы обучения русскому языку в Турции // Русский язык за рубежом. – 2013. – №1. – С.103–106.
- 16. Актай Шакип.** Историко-хронологический процесс и современное преподавание русского языка и литературы в Турции // İDİL. – 2012. – Volume 1. – Number 4. – P. 43–59: <http://www.idildergisi.com>

ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ БАКАЛАВРОВ ШИРОКОГО ПРОФИЛЯ В ПОЛИТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Система технического образования России находится в перманентном инновационном процессе вот уже 20 лет. Инновации в той или иной степени затронули все элементы педагогической системы образовательных учреждений: цели подготовки, квалификационную структуру выпускаемых специалистов, содержание образования, методы, формы и средства обучения. В меньшей степени они коснулись организационно-педагогических структур вузов. В итоговом докладе о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии развития России на период до 2020 года экспертная комиссия в этой связи констатирует, что «Есть значительные проблемы и в самой системе высшего образования: Жёсткая структура государственных вузов и образовательных программ, сохранившаяся практически в неизменном виде со времён плановой экономики с исключительно дробными, узкоспециальными программами подготовки ...» [3, с. 251].

Действительно, почти в полном наборе в вузах остался перечень инженерных кафедр, который существовал и до введения инноваций в высшем образовании. Сохранилась и ориентация этих кафедр на «... обучение узких специалистов по технологиям, практически ушедшим с рынка» [3, с. 251].

Основное внимание далее в связи с этим уделено в статье вопросам обоснования необходимости и направлениям преобразований в организационных структурах технических вузов, реализующих образовательную деятельность. К ним отнесём факультеты, кафедры, институты, структуры дополнительного профессионального образования, образовательные центры и др. Такая

направленность статьи не означает, что организационно-педагогические инновации должны идти независимо от аналогичных процессов в других сферах деятельности вуза. Это направление инноваций теснейшим образом связано с новыми целями, содержанием, квалификациями всей образовательной системы и должно проходить параллельно и во взаимосвязи с модернизацией других элементов вузовских педагогических систем.

Ключевыми инновациями высшего профессионального образования России стали:

- введение уровневой системы образования, ориентированной преимущественно на подготовку бакалавров и магистров;
- компетентностная ориентация образовательного процесса;
- резкое сокращение числа направлений подготовки по отношению к числу инженерных специальностей, реализуемых в рамках ГОС второго поколения;
- переход от подготовки инженеров по конкретным (узким по профилю деятельности) специальностям к подготовке бакалавров по направлениям с широкими профессиональными областями деятельности при сокращении срока подготовки выпускников первого уровня высшего образования до четырёх лет;
- введение профилей подготовки бакалавров;
- фиксация в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), как правило, направлений подготовки бакалавров в то время, как перечень базовых профилей бакалавриата и примерное содержание обучения в рамках этих профилей указываются развёрнуто в примерных основных образовательных программах (ПООП).

Даже эти, далеко не полностью перечисленные инновации высшей профессиональной школы создали ряд проблем в функционировании традиционных педагогических систем вузов. В этой связи в практико-ориентированной педагогической литературе отмечают следующие возникшие противоречия:

– между многообразием государственных образовательных стандартов, разработанных разными учебно-методическими объединениями, различиями их методологических основ и необходимостью унификации подготовки на уровнях организационных структур факультетов и вуза в целом;

– между широкими функциями бакалавров, установленными действующими ФГОС ВО, и продолжающейся ориентацией подготовки бакалавров на узконаправленную область деятельности конкретного профиля, аналогичную функциям инженеров по той специальности ГОС второго поколения, которая стала основой создания профиля подготовки бакалавра в рамках ФГОС ВО;

– между традиционно сложившимися кафедральными структурами подготовки специалистов и интеграционными процессами в организации подготовки выпускников одного направления разными кафедрами одного, а во многих случаях и разными факультетами вуза;

– между единством государственных образовательных стандартов для всех вузов страны и сложностью на основе стандартов создания педагогических технологий, обеспечивающих конкретному вузу реализацию своей специфической технологии.

В дополнение к перечисленному следует отметить, что центральной в образовании и массовой для выпускников вузов стала квалификация «бакалавр». Поэтому основное внимание далее сконцентрировано на особенностях отбора содержания обучения бакалавров и направлениях перестройки организационно-педагогических структур, реализующих их подготовку. Реорганизация этих структур должна способствовать повышению эффективности деятельности педагогического коллектива вуза, снижению экономических затрат на обучение, подготовке выпускников, по своим личностным и профессиональным качествам соответствующих современным российским и мировым требованиям к специалистам с высшим профессиональным образованием.

Рассмотрение аспектов необходимости проведения организационных преобразований традиционных педагогических структур технического вуза начнём с рассмотрения того аспекта ранее перечисленных инноваций в российском образовании, который, с нашей точки зрения, является важнейшим и в то же время, наименее теоретически разработанным, а к тому же ещё и недостаточно чётко понимаемым в настоящее время педагогической общественностью вузов. Речь пойдет о понятии «профиль подготовки» бакалавра.

Профили бакалавриата являются частью направления подготовки высшего профессионального образования, в рамках которого они реализуются, и предполагают получение студентами более углублённых профессиональных знаний, умений и навыков в различных областях деятельности [9]. Отметим в связи с этим ряд важных моментов, необходимых для выбора числа и перечней профилей бакалавриата, по которым в вузе будет осуществляться подготовка в рамках отдельных направлений, и для разработки примерных и вузовских основных образовательных программ.

«Профиль» основной образовательной программы (ООП) бакалавриата как понятие по своему содержанию и квалификационному статусу подготовленного в рамках этого профиля выпускника не соответствует содержанию понятия «квалификация (степень)» бакалавра. Вузу дано право выбирать или самостоятельно принимать для реализации тот или иной профиль бакалавриата, создавая для этого основную образовательную программу, но квалификация выпускника «бакалавр» будет по этому профилю такая же, как и для других профилей подготовки данного направления, так как она установлена ФГОС ВО. Именно поэтому в дипломе выпускника профиль бакалавриата не указывается, его записывают только в приложении к диплому.

Отсюда следует, что бакалавр любого профиля, реализуемого в рамках направления подготовки, должен быть подготовлен к выполнению всех видов и задач профессиональной деятельности по

всем объектам профессиональной деятельности, указанным в ФГОС ВО, а не только по объектам, относящимся к профилю подготовки.

Это значит, что бакалавр должен выпускаться как специалист широкой области деятельности (широкого профиля). И это подтверждают сопоставительные таблицы специальностей ГОС второго поколения и направлений подготовки ФГОС ВО третьего и четвертого поколений. Так, по ряду направлений подготовки ФГОС ВО произошло объединение в одном направлении до 20 различных специальностей ГОС второго поколения. Например, направление подготовки 15.03.02 – «Технологические машины и оборудование» интегрирует в себе 15 инженерных специальностей и два направления подготовки ГОС второго поколения.

Необходимость подготовки бакалавров как специалистов широкой сферы деятельности ставит задачу поиска новых технологий обучения студентов. Эти технологии должны позволить выпускнику при усвоении содержания обучения, носящего частный или конкретный характер, свойственный обучению в рамках определённого профиля подготовки, решать профессиональные задачи общего характера своего направления, а также частные задачи, решению которых обучаются выпускники других профилей подготовки, относящихся к этому же направлению.

Восприятие в сознании методистов-разработчиков основных образовательных программ вузов понятия «профиль подготовки» как «квалификация» выпускника уровня бакалавриата и ориентация конкретных вузов на реализацию задачи подготовки выпускников по профилю как специалистов, соответствующих ГОС второго поколения, может привести к совершенно недопустимым концептуальным ошибкам в отборе содержания и выборе технологий обучения бакалавров. При данной установке с большой степенью вероятности будут разработаны весьма не эффективные учебные планы подготовки бакалавров конкретных профилей. В этих планах целеполагание в отборе содержания обучения будет ориентировано не на формирование компетенций выпускника, соответствующих направлению подготовки,

а на профиль, не на расширение сферы деятельности бакалавра, а на приравнение её к сфере деятельности специалиста конкретной специальности. Эти тенденции могут проявляться (да уже и проявляются) особенно чётко при подготовке бакалавров в отраслевых вузах. Компетенции, заложенные в ФГОС ВО для всего направления подготовки, с очевидностью, не будут при этом сформированы.

В связи с этим ***становится очевидной нецелесообразность безграничного расширения числа профилей бакалавриата в рамках направления подготовки в многопрофильных политехнических университетах, подготовка в которых ориентирована не на конкретное предприятие, не на город, а на крупные регионы страны и отрасли экономики.*** Необходимо, с этой же точки зрения, ограничить и число наименований базовых профилей, указываемых в примерных ООП, а также обеспечить контроль со стороны Минобрнауки России по предоставлению вузам права реализации инициативных профилей. Процесс расширения перечня профилей подготовки в вузах бакалавров при отсутствии общепринятых и контролируемых вышестоящими организациями норм и принципов подготовки уже становится неуправляемым, а значит – не реализуются утверждённые ФГОС ВО. Ограничение академических свобод вузов в этом вопросе вытекает из невозможности создания по каждому профилю подготовки достаточного учебно-материального оснащения, резкого увеличения материальных затрат государства на подготовку бакалавров узкопрофильной направленности, сложностей их перепрофилирования при смене объекта трудовой деятельности, необходимости сохранения единого образовательного пространства в стране и для преодоления прочих негативных моментов.

Еще раз подчеркнём: ***в политехническом университете бакалавра следует подготавливать как креативного специалиста широкого профиля, ориентированного после окончания подготовки на самостоятельную творческую работу по освоению новых для выпускника конкретных областей и видов деятельности и даже тех, которым его в вузе не обучали.***

Именно в этом нам видится коренное отличие в подготовке бакалавров в многопрофильных политехнических университетах от подготовки специалистов аналогичных квалификаций в отраслевых вузах, а также от целевых установок при подготовке введённой квалификации «прикладной бакалавр». Такой подход требует пересмотра структуры и видов компетенций бакалавров, сформулированных в ФГОС ВО и ООП. В общем перечне профессиональных компетенций целесообразно в этой связи выделить два рода компетенций, представленных на рисунке 1. К ним отнесём: профильные компетенции – компетенции первого рода и творческие компетенции, характерные именно для бакалавров широкого профиля (компетенции второго рода). Сущностные характеристики этих компетенций даны непосредственно на рисунке.



Рис. 1. Группы компетенций бакалавра широкого профиля

Выделение в системе требований к качеству подготовки выпускников группы компетенций, обеспечивающей выпуск бакалавра как креативного специалиста широкой сферы деятельности, требует, во-первых, изменения структуры компетенций в ООП и, во-вторых, разработки технологии их формирования. В работах [4, 6] показано, что основами подготовки такого выпускника, который в

соответствии с ФГОС ВО должен быть готов к жизни и профессиональной деятельности, должны стать:

- прекращение ориентации содержания обучения студентов на последующее «доучивание» бакалавра в магистратуре;

- системная фундаментализация обучения. Под системной фундаментализацией, как показано в работе [7], следует понимать направление совершенствования подготовки бакалавров (специалистов, магистров), реализуемое путём развития целостной педагогической системы и каждого из её элементов (не только содержания обучения) на основе фундаментальных положений современного научного знания;

- усиление роли общепрофессиональной подготовки в общей структуре содержания образования;

- единый для всех технических направлений подготовки и специальностей развитый базис общепрофессиональной подготовки, сформированный на основе профессионально ориентированных политехнических знаний и умений. Политехническое образование при этом выступает как составная часть образования, направленная на усвоение обучающимся общенаучных принципов современного производства и овладение практическими навыками обращения с орудиями труда, машинами и механизмами, как основа формирования способности ориентироваться в современной технике и технологии [8];

- осуществление соответствующим образом перестройки содержания и методик преподавания специальных дисциплин (некоторые аспекты данного вопроса рассмотрены в последующем материале);

- обучение студентов на основе использования исследовательских методов обучения и средств научно-исследовательской работы;

- расширение объёмов самостоятельной работы студентов и усиление контроля за её выполнением;

- системная информатизация обучения;
- реализация индивидуализированных, лично ориентированных технологий обучения; технологий непрерывного профессионального образования; использование лично ориентированных методов обучения;
- формирование у выпускника профессионально значимых качеств личности специалиста, в частности, системного мышления и соответствующих социальных компетенций.

Исходя из проведённых в Санкт-Петербургском политехническом университете научно-педагогических работ [4, 6, 8 и др.] и дополнительной оценки, которая в силу очевидности здесь не приводится, можно говорить о том, что подготовка бакалавров широкой сферы деятельности (широкого профиля) в политехническом университете возможна только при условии выполнении следующих мероприятий:

- разработки и реализации на уровне университета единой политики в области функций, состава, содержания и технологий преподавания общепрофессиональных дисциплин;
- создания системы общепрофессиональных кафедр применительно ко всем группам направлений подготовки выпускников;
- специализации каждой из этих кафедр именно в области преподавания соответствующей общепрофессиональной дисциплины;
- ориентации педагогического коллектива общепрофессиональных кафедр на ведение научно-методической работы в области педагогики высшей школы;
- прекращения преподавания выпускающими кафедрам дисциплин общепрофессиональной подготовки.

С нашей точки зрения, подготовка бакалавров как специалистов «широкого профиля» с наличием второго рода компетенций (см. рис. 1) возможна в полной мере и с минимальными экономическими затратами только в политехнических университетах, обеспечивающих

достаточный контингент студентов для организации общепрофессиональных кафедр по всем реализуемым в вузе основным образовательным программам. Ответственной за определённую общепрофессиональную дисциплину федерального компонента профессионального блока по всем реализуемым в университете направлениям подготовки бакалавров должна быть только одна общепрофессиональная кафедра. Она должна утверждать программу данной дисциплины. В то же время разрабатывать и осуществлять ведение дисциплины могут и выпускающие (специальные) кафедры по согласованию с головной общепрофессиональной кафедрой. Головная кафедра должна получить право вести контроль за выполнением программы дисциплины и обращаться в соответствующие структуры университета по приведению в соответствие содержания общепрофессиональной дисциплины, читаемой выпускающей кафедрой, требованиям программы.

До тех пор, пока отношение к общепрофессиональным кафедрам в вузах не изменится в направлении повышения их статуса, существенного изменения в качестве подготовки бакалавров и магистров, требуемых от университетов типа «политехнический вуз» современной мобильной экономикой, ожидать не следует.

Ориентация на подготовку бакалавра широкого профиля однозначно указывает на нецелесообразность на уровне политехнического университета развития широкой сети профилей подготовки в рамках лицензированных направлений подготовки. В связи с этим в политехническом вузе должны быть выделены в рамках направления один–два ключевых, базовых для вуза профилей. Научно-педагогические основы выделения таких профилей представлены в работе [6]. Например, в рамках направления 15.03.02 – «Технологические машины и оборудование» целесообразно выделить всего два базовых профиля с направленностями выпускника на:

- проектно-технологический вид деятельности;
- проектно-конструкторский вид деятельности.

Соответственно этому, число выпускающих кафедр, ответственных за подготовку бакалавров по конкретному направлению подготовки, должно быть минимизировано. Следует выработать в связи с этим критерии, на основе которых можно создавать инновационные выпускающие кафедры.

Остановимся и ещё на одном аспекте инноваций в организационной структуре политехнического университета. Подготовка в нём бакалавров должна осуществляться, как это и требуется для университетов, по нескольким укрупнённым группам направлений подготовки, перечень которых утверждён приказами Минобрнауки Российской Федерации.

При создании укрупнённых групп методологи высшего профессионального образования руководствовались общими признаками, правилами, подходами отбора содержания обучения для включаемых в укрупнённую группу конкретных направлений подготовки [1, 2, 5, 10]. Отметим некоторые реализованные при этом и развитые в последующих научно-педагогических исследованиях подходы [4, 7]:

- подготовка в рамках каждой укрупнённой группы выпускников (бакалавров, магистров), должна характеризоваться широкой (единой) *предметной областью* их деятельности. Однако степень этой «широты предметной области» и принципы ограничения её сферы в указанных работах для многих направлений подготовки не конкретизированы;

- укрупнённая группа должна создаваться для подготовки специалистов, обеспечивающих сопровождение типового(ых) продукта(ов) одной или нескольких (чаще всего – нескольких), но

родственных (близких по типовому продукту) отраслей экономики, относящихся к определённой сфере деятельности человека¹;

– критериями отбора содержания обучения всех выпускников укрупнённой группы должны, в частности, стать:

– общность гуманитарной, социально-экономической, естественнонаучной и математической подготовки, осуществляемая на основе изучения единых по составу и близких по трудоёмкости дисциплин соответствующих циклов,

– единство базиса общепрофессиональной подготовки для учебных планов всех входящих в группу направлений подготовки и специальностей.

К сожалению, некоторые аспекты перечисленных подходов были сформулированы позднее, чем утверждён перечень укрупнённых групп, а потому указанные основополагающие критерии отбора укрупнённых групп выдержаны в перечне ФГОС ВО далеко не всегда.

Так, например, направление подготовки бакалавров 14.03.03 «Энергетическое машиностроение», имея одну и ту же предметную область, одинаковые виды деятельности выпускников и близкие по содержанию гуманитарные, социально-экономические, естественнонаучные и большинство общепрофессиональных дисциплин с направлением 15.03.01 – «Машиностроение», попало совсем в другую укрупнённую группу – 14.00.00 – «Энергетика, энергетическое машиностроение и электротехника».

В связи с вышеизложенным представляется целесообразным осуществить структурирование образовательных подразделений политехнических университетов по укрупнённым группам (одной или по нескольким в рамках одного подразделения). При создании новых организационных структур целесообразно воспользоваться принципом включения в такую структуру (факультет, институт)

¹ Под *типовым продуктом отрасли* будем понимать модель результата деятельности работающих в определённой отрасли экономики специалистов, характеризующуюся общностью функционального назначения и технологических процессов изготовления всех продуктов отрасли.

действующих структурных единиц вуза, осуществляющих подготовку бакалавров и магистров, относящихся к определённой укрупнённой группе. Но при этом следует учитывать и допущенные в перечнях ФГОС ВО несоответствия принятым перечням направлений подготовки в некоторых укрупнённых группах ранее сформулированным подходам. При таком решении различные профили подготовки будут сосредоточены внутри одного факультета (института). Это позволит вузу оперативно управлять созданием, внедрением и реорганизацией перечней профилей бакалавриата, что в ином случае затруднительно.

В современных условиях перехода на подготовку бакалавров как специалистов широкого профиля существенно меняются роль и функции выпускающих кафедр.

В первую очередь, это связано с тем, что в рамках одного направления подготовки ведётся выпуск по нескольким профилям (число их по некоторым направлениям доходит до 18). Исходя из того, что профиль подготовки, по сути дела, есть специализация, а не специальность, выпускник любого профиля, как ранее подчёркнуто, должен уметь выполнять работу по всем профилям данного направления.

В этих условиях в политехническом университете, а не отраслевом вузе, важнейшее значение приобретает системная фундаментальность образования, при которой специальные дисциплины в своем содержании должны получить методологическую направленность. Суть этой направленности состоит в том, что содержание специальных дисциплин бакалавров «широкого профиля» необходимо ориентировать на мировоззренческие, методологические, методические и социальные проблемы соответствующих наук. Изучение частных научных фактов, конкретных закономерностей, явлений, практических приложений отраслевого, прикладного характера следует осуществлять на базе обобщённых (фундаментальных) идей и принципов, характерных для данной науки. Кроме того, в процессе изучения дисциплин этого цикла следует

акцентировать внимание на формирование у выпускника умения использовать полученные в общепрофессиональных и специальных дисциплинах обобщённые знания и умения в решении конкретных профессиональных задач.

Специальные дисциплины профильной направленности в таком виде выступают в качестве примеров реализации основных функций и видов деятельности выпускника направления. И это является залогом возможности формирования у студента творческих компетенций второго рода (см. рис. 1).

Учитывая, что все профили подготовки по направлению будут сконцентрированы в рамках одного факультета (института), роль конкретной выпускающей кафедры в отборе содержания обучения выпускника по данному профилю упадёт. В связи с усилением значимости и объема трудоёмкости общепрофессиональной подготовки, сокращением общего срока подготовки бакалавров до 4-х лет, уменьшением числа профилей подготовки и вышеизложенными особенностями отбора содержания специальных дисциплин учебная нагрузка по специальным кафедрам в рамках бакалавриата будет снижаться, трансформируясь при этом в отличные от традиционных учебные дисциплины и модули. Соответственно этому, вероятнее всего, произойдет слияние родственных по направленности выпускающих кафедр, число их уменьшится, а ряд кафедр из учебных трансформируется в научно-исследовательские структуры с выполнением отдельных учебных заданий, поручаемых головной выпускающей кафедрой преимущественно в рамках магистерской подготовки.

В случае отсутствия научно-исследовательских работ выпускающая кафедра, по сути дела, теряет возможность подготовки выпускников по своему профилю (а тем более – магистров), а в целом, прекращает свою деятельность.

Все высказанное в полной мере, с нашей точки зрения, относится к любому политехническому университету страны, в первую очередь к тем, которые получили категорию «национальный

исследовательский университет» и имеют развитую систему подготовки по большому числу укрупнённых групп, направлений и ещё более значительному числу реализуемых основных образовательных программ бакалавриата.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Анализ подходов к построению перечней направлений подготовки (специальностей) высшего профессионального образования Российской Федерации / А.В. Белоцерковский, В.Н. Козлов, С.В. Коршунов, Н.М. Розина, А.И. Рудской. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2006. 128 с.
2. **Васильев Ю.С., Козлов В.Н., Попова Е.П.** Концепции и опыт проектирования государственных образовательных стандартов в области техники и технологии. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2002. – 268 с.
3. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии развития России на период до 2020 года. Стратегия-2020: Новая модель роста – новая социальная политика. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://2020strategy.ru/documents/32710234.html>
4. **Козлов В.Н., Никифоров В.И.** Общепрофессиональная подготовка в политехническом университете. Функции, содержание, технология: Учеб.-метод. пособие. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2005. – 125 с.
5. Концепция и принципы формирования перечня направлений и специальностей высшего профессионального образования. – СПб.: Президиум Координационного совета учебно-методических объединений и научно-методических советов, 1998. – 40 с.
6. **Никифоров В.И.** Проектирование содержания и организационных основ подготовки бакалавров в технических университетах // Фундаментальные исследования в технических университетах: Материалы IX Всероссийской конференции по проблемам науки и высшей школы. 18–19 мая 2005 года, Санкт-Петербург. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2005 г. С. 66–73.
7. **Никифоров В.И., Речинский А.В.** Перечни направлений и профили подготовки. Педагогические основы и методика проектирования. LAP Lambert Academic Publishing GmbH Cj.KG, 2011. – 148 с.
8. **Никифоров В.И., Речинский А.В.** Политехническое образование в содержании подготовки студентов технических вузов // Alma Mater (Вестник Высшей школы). 2011. № 7. С. 41–45.
9. Приложение к письму Департамента профессионального образования № 12-532 от 31 марта 2011 г. «О порядке реализации вузами профилей (специализаций) основных образовательных программ бакалавриата (подготовки специалиста)».
10. **Булаев Н.И., Козлов В.Н., Оводенко А.А., Рудской А.И.** Системные ресурсы качества высшего образования России и Европы. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та. 2009. – 460 с.

**ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ХИМИЯ»
В ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

После окончания программы предвузовской подготовки (ППП) большинство иностранных студентов продолжает обучение совместно с российскими студентами. Этот этап сложен даже для наиболее подготовленных студентов. По некоторым инженерным направлениям подготовки иностранные студенты обучаются в Институте международных образовательных программ (ИМОП) по гибким адаптационным программам (ГАП) первого уровня профессиональной подготовки [1].

Химия относится к базовой части математического и естественнонаучного цикла учебных дисциплин. В ИМОП иностранные студенты инженерных специальностей изучают химию по ППП в первом семестре первого года обучения.

В период предвузовской подготовки иностранные студенты получают базовые химические знания на русском языке, соответствующие ядру знаний общей химии программы средней школы РФ. Такая подготовка является частью академической адаптации иностранных студентов к обучению в вузах РФ. Особая актуальность курса химии для иностранных студентов заключается в том, что их химическое образование часто начинается и заканчивается в России. В отличие от образовательных систем других стран фундаментальное химическое образование в России имеет большие традиции.

Рабочие программы ГАП по химии основаны на ФГОС ВПО третьего поколения в строгом соответствии с направлением подготовки студентов. В учебном плане предусмотрены традиционные формы организации учебного процесса: лекции,

семинары и лабораторный практикум. Обучение ведется с использованием пособий, разработанных с учетом специфики контингента и созданных совместными усилиями преподавателей ИМОП и основных институтов СПбПУ [2–7].

В процессе изучения курса «Химия» у студентов закладываются основы химического мышления. Теоретическая часть курса представляет собой краткое, но строгое изложение наиболее значимых для химии понятий и законов; семинарские и лабораторные занятия включают материал общей и неорганической химии для отработки практических навыков использования теоретических знаний.

Важность формирования химических компетенций определяется, например, тем, что история промышленного развития в России и в других странах дает примеры, когда отсутствие прогнозирования развития химических процессов приводит к техногенным катастрофам.

Являясь одной из базовых естественных наук, химия служит фундаментом для понимания и практического использования знаний о веществах и химических процессах. Особую важность в современном мире приобретает экологический аспект принятия инженерных решений.

Изучение дисциплины «Химия» базируется на комплексе знаний русского языка, математики, химии и физики, полученных студентами при обучении по ППП в группах технического профиля.

Междисциплинарное значение курса «Химия» проявляется в том, что он обеспечивает необходимую базу для восприятия студентами вопросов получения материалов с требуемыми свойствами, поведения материалов в природных средах, правил производственной безопасности, экологической проблематики и других тем, которые составляют содержание программы основных курсов и дисциплин по выбору.

В ходе изучения курса химии студенты знакомятся с основами знаний о составе, строении и свойствах веществ, о

термодинамических и кинетических законах протекания химических реакций, а также о способах управления химическими процессами.

В 2013/2014 учебном году лекции проводились с использованием мультимедийных технологий. Опыт проведения лекций с использованием программы MS PowerPoint позволил выявить особенности в отборе и презентации учебного материала с учетом возможностей иностранных студентов. За счет применения мультимедийных средств была повышена как интенсификация обучения, так и учебная мотивация.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

- 1. Алексанков А.М., Краснощеков В.В.** Модели организации гибких адаптационных образовательных программ для иностранных студентов // Актуальные вопросы обучения иностранных студентов. Сб. науч.-метод. трудов. СПб., Изд-во Политехн. ун-та 2014. – С. 210-221
- 2. Блинов Л.Н., Перфилова И.Л., Юмашева Л.В.** Основные понятия, термины и законы химии. – СПб.: Нестор, 1999. – 132 с.
- 2. Семенов И.Н., Перфилова И.Л.** Химия. Учебник для студентов технических и химико-технологических специальностей. СПб.: Химиздат, 2000. – 656 с.
- 3. Химия:** / Блинов Л.Н., Гутенев М.С., Перфилова И.Л., Соколов И.А., Соколова Т.В., Юмашева Л.В. – СПб.: Издательство «Лань», 2012. – 480 с.
- 4. Соколова Т.В., Перфилова И.Л.** Сборник задач и упражнений по общей химии. СПб.: Полторак, 2011, 104 с.
- 5. Блинов Л.Н., Перфилова И.Л., Соколова Т.В., Юмашева Л.В.** Справочно-информационные материалы по химии. – СПб.: Полторак, 2010. - 76 с.
- 6. Соколова Т.В., Перфилова И.Л.** Лабораторные работы по химии. Методические указания для иностранных студентов. СПб.: Издательство «Нестор», 2005. - 25 с.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПО ФИЗИКЕ ЗА СЧЕТ ОПТИМИЗАЦИИ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА

Качество образования в области техники и технологии определяется способностью выпускника вуза комплексно сочетать исследовательскую, проектную и предпринимательскую деятельность [1]. В Санкт-Петербургском политехническом университете (СПбПУ) более полувека существует система подготовки иностранных студентов на базовом этапе, который включает в себя обучение на этапе предвузовской подготовки абитуриентов, а также на уровне бакалавра по основным образовательным программам [2, 3].

Кафедра математики и естественно-научных дисциплин Института международных образовательных программ (ИМОП) СПбПУ обеспечивает подготовку по общей физике иностранных студентов. Основная задача предвузовской подготовки иностранных граждан состоит в том, чтобы подготовить их к поступлению в университет и для успешного обучения по основным образовательным программам [4].

Знакомство с физическими явлениями и законами, физическими величинами их определяющими и их размерностями закрепляется не только при решении задач, но и при проведении самых простых экспериментов. Это очень важно, поскольку у большинства студентов полностью или частично отсутствуют: навыки общения с измерительными приборами и устройствами; использования математического аппарата, необходимого для обработки экспериментальных данных; анализа результатов эксперимента. Поэтому использование всех возможностей физического лабораторного практикума всегда было отличительной особенностью сформировавшегося естественно-научного подхода в Институте

международных образовательных программ. Создание и развитие лабораторного практикума по физике играет значительную роль при подготовке иностранного студента, желающего далее быть студентом естественнонаучных факультетов.

В СПбПУ, по сути, сложилась трехуровневая модель обучения иностранных граждан: первая ступень – предвузовская подготовка; вторая ступень – первый уровень подготовки бакалавров (так называемый «колледж» – адаптивная программа подготовки иностранных граждан [3] для иностранных студентов первого и второго курсов), третья ступень – подготовка иностранных студентов совместно с российскими.

Лаборатория позволяет проводить полноценные исследования по условным трем группам направлений: 1. Лабораторные работы классического направления для студентов предвузовского цикла подготовки по общей физике; 2. Так называемые «виртуальные» лабораторные работы с широким использованием компьютеров и соответствующего программного обеспечения; 3. Комбинированные работы, включающие в лабораторную установку компьютеры, так и реальные измерительные приборы, обеспечивающих проведение исследований над реальными физическими объектами и получения результатов, как на компьютере, так и на реальных измерительных приборах физической лаборатории.

Постановка трехчастного лабораторного практикума позволяет еще на этапе предвузовского курса, учитывать те распространенные ошибки, которые демонстрируют студенты колледжа. Таким образом, в лабораторном практикуме по физике заложена важнейшая составляющая замкнутой системы – получение обратной связи. Анализ полученных студентами результатов помогает постоянно развивать, дополнять лабораторный практикум и модернизировать процесс образования как на уровне предвузовской подготовки, так и на уровне колледжа.

В частности в результате такого анализа, в состав лабораторного практикума были введены работы по так называемой

«новой физике», наиболее приближенной к востребованным на сегодняшний день направлениям физики – в первую очередь энергетического комплекса. К примеру, работы по профилю «солнечная энергетика и термоэлектричество». Эти работы вначале показываются в качестве демонстрационных для студентов предвузовской подготовки, а затем, уже на этапе колледжа – адаптивного курса для студентов первого-второго курсов обучения, предлагаются к исполнению как в ручном, так и в виртуально-компьютерном виде.

В создании и развитии многофункционального лабораторного физического практикума принимали и принимают участие не только кафедра математики и естественно научных дисциплин ИМОП, но и другие профильные кафедры СПбПУ, а также подразделения Физико-технического института им. А.Ф. Иоффе РАН.

Физическая лаборатория имеет отличный набор лабораторных работ, снабженных соответствующими описаниями как для ведения занятий с учениками программы подготовительной подготовки, так и для студентов начальных курсов университета. В арсенале кафедры для программы предвузовской подготовки есть 32 классические, 4 виртуальные (полное моделирование работы на компьютере) и 4 реальные работы с использованием компьютера как измерительного прибора, для студентов начальных курсов университета в лаборатории поставлено 29 виртуальных и 11 реальных лабораторных работ. Расширение количества реальных лабораторных работ производится в настоящий момент в сотрудничестве с кафедрой экспериментальной физики нашего университета. Для этого лаборатория начинает оснащаться лабораторными установками всемирно известной фирмы RHYWE .

Включение в образовательную концепцию проведения лабораторного практикума по физике интерактивной доски позволяет вывести на нее картинку с дисплея любой виртуальной либо комбинированной работы – что позволяет преподавателю в любой

момент подкорректировать ход выполнения работы и наглядно пояснить что делать дальше.

Инновационный подход к обучению иностранных студентов будет дополнен работой российских студентов – тьюторов, призванных помогать иностранным студентам. Тьюторы обладают знаниями иностранного языка и могут реально повысить уровень понимания нового материала иностранными гражданами.

В соответствии с новыми подходами к лабораторному практикуму повышаются требования к методическому сопровождению практикума – литературе. Этот материал должен присутствовать в виде текстовых и видеофайлов в интернете и создать его надо в сотрудничестве с кафедрой русского языка. В этот курс будут входить основные требования к оценке погрешностей, математическая основа работы с обработкой экспериментальных данных, основные разделы приборной базы эксперимента, тестирование, и многое другое. Это новое, не использовавшееся ранее в институте международных образовательных программ направление методической работы со студентами в области естественнонаучных дисциплин.

Формирование концепции лабораторного практикума по физике дает мощный стимул межкафедрального взаимодействия в рамках ИМОП, подключения новых инновационных идей и проектов для нужд нашего университета с целью повышения качества подготовки иностранных студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Реализация проектов межвузовской комплексной работы "Инновационные технологии университета «Модернизация и развитие политехнического университета как университета нового типа, интегрирующего мультидисциплинарные научные исследования и надотраслевые технологии мирового уровня с целью повышения конкурентоспособности национальной экономики» в 2010 году / сост. А. И. Рудской [и др.]. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 295 с.

2. **Сурыгин А.И.** Основы обучения на неродном для учащихся языке. – СПб.: Издательство «Златоуст», 2000. – 230 с
3. **Алексанков А.М., Краснощеков В.В.** Модели организации гибких адаптационных образовательных программ для иностранных студентов // Актуальные вопросы обучения иностранных студентов. Сб. науч.-метод. трудов. СПб., Изд-во Политехн. ун-та 2014. – С. 210–221
4. **D.G. Arsenyev, V.Y. Rud, A.V. Stepanova.** "Features of the system" Triple Helix "for teaching students science disciplines" Proceedings of the 8th International Youth Environmental Forum of Baltic region "ECOBALTICA 2011" edition of the St. Petersburg State Polytechnic University, pp. 79-80 (2011)
5. **Vasilii Yu. Rud, Anton V. Pogrebnoi, Maxim Pasholikhov, Gennady Podolsky.** COMPETITIONS OF STUDENT PROJECTS AS AN IMPORTANT COMPONENT IN POLICY OF IMPLEMENTATION OF THE TRIPLE HELIX CONCEPT IN RUSSIA Proceedings of ECO-TECH conference. Sweden. Kalmar. Lyneaus University pp.127–132(2012).

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ИЗ ТУРЕЦКОЙ РЕСПУБЛИКИ

В последние десятилетия на международном рынке образовательных услуг наблюдается значительный рост темпов академической мобильности и изменение ее географических профилей. В связи с этим усиливается конкуренция между странами-реципиентами, традиционно занимающими лидирующие позиции на рынке образования (США, Великобритания, Франция, Германия, Россия), появляются новые амбициозные игроки (Китай, Япония, Южная Корея, Сингапур, Малайзия, Новая Зеландия, Турция) [1].

В сложившихся геополитических и экономических условиях повышение привлекательности и конкурентоспособности системы высшей школы России на международном рынке образовательных услуг является одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования.

Одним из перспективных партнеров Российской Федерации в сфере академической мобильности является Турецкая Республика. Академическая мобильность в Турции развивается интенсивными темпами, в настоящее время численность турецких студентов, обучающихся за рубежом, составляет более 65 тысяч человек [2].

На рубеже XX–XXI веков сотрудничество между Россией и Турцией значительно активизировалось за счет расширения политических, торгово-экономических и культурных связей. На современном этапе отношения двух государств развиваются по новому вектору и приобретают характер многопланового стратегического партнерства.

Взаимодействие между Россией и Турцией в сфере образования не ограничивается последними десятилетиями. В 1921 году Советское правительство стало первым в мире, юридически признавшим правительство Великого Национального Собрания Турции посредством подписания договора о дружбе и братстве. В том же году особым Декретом Совета Народных Комиссаров РСФСР иностранные граждане получили право на бесплатное высшее образование с гарантией последующего трудоустройства на территории советской России. Во время встречи делегации М.В. Фрунзе 21 ноября 1921 года турецкие власти заявили о желании отправить своих граждан на обучение в Советский Союз. После того как это пожелание было передано властям СССР, в советских университетах было выделено 100 мест для представителей Высшего народного собрания Турции.

Для укрепления социалистической идеологии в восточных районах РСФСР и подготовки национальных кадров для работы в партийных и государственных органах советских восточных республик и областей в 1921 году был создан Коммунистический университет трудящихся Востока. Уже в 1922 году в университете значилось более 930 слушателей, среди которых были и граждане Турции [3; 18].

После распада СССР между Российской Федерацией и Турецкой Республикой в 1994 году было заключено соглашение о культурном и научном сотрудничестве, действующее в настоящее время. В соглашении зафиксировано положение о том, что стороны обязуются поощрять развитие связей в области профессионально-технического и высшего образования посредством:

- обмена делегациями, преподавателями и другими специалистами для ознакомления с организацией образования и преподавания, для проведения занятий и чтения лекций;

- обмена студентами, аспирантами и молодыми научными работниками в области гуманитарных, естественных и технических наук для учебы, стажировки и научных исследований;
- содействия изучению языков и литературы другой страны;
- обмена учебной и методической литературой, учебными и наглядными пособиями, включая использование телевидения, радио, аудиовизуальной и компьютерной техники;
- использования различных форм обмена опытом подготовки и повышения квалификации преподавательских и управленческих кадров.

Кроме того, постулируется, что стороны в рамках национального законодательства будут содействовать заключению между университетами и другими высшими учебными заведениями обоих государств соглашений по конкретным программам, определяющим, в частности, совместные исследовательские проекты, а также их финансирование [4].

Вместе с тем приходится констатировать, что численность граждан Турецкой Республики, приезжающих на обучение в Россию с целью получения высшего образования, весьма незначительна. Наиболее привлекательными странами на мировом рынке образовательных услуг для мобильных учащихся из Турции остаются такие государства, как Германия, США, Франция, Австрия и Англия [5, с. 92].

Анализ динамики численности иностранных студентов в российских вузах за 10 лет [6; 7; 8] показывает, что доля студентов из Турции, получающих высшее образование в России, не превышает 1% от общего контингента иностранных студентов. Однако с увеличением общей численности контингента иностранных учащихся увеличивается и численность турецких студентов (рис. 1).



Рис. 1. Динамика численности студентов из Турции, обучавшихся по очной форме в российских вузах в период с 2007 по 2013 гг.

Среди мотивов приезда в Россию с целью получения высшего образования учащиеся из Турецкой Республики называют следующие:

- невозможность получения высшего образования на родине (ограниченное количество мест в турецких вузах);
- приемлемая стоимость обучения в России;
- высокое качество российского высшего образования;
- географическая близость двух стран;
- значительная роль России на мировой арене и др. [9; 18].

До настоящего времени граждане Турции предпочитали получать образование в России по гуманитарным специальностям, тогда как естественные науки у данного контингента оставались непопулярными. Однако в 2015 году наметился качественный сдвиг, во многом связанный с изменившимися геополитическими условиями. Предполагается, что инновационные российско-турецкие проекты (строительство газопровода «Турецкий поток», АЭС

«Аккую») будут способствовать смещению вектора образовательного сотрудничества в сторону технических специальностей. Так, в настоящее время 250 студентов из Турецкой Республики уже обучаются по линии АЭС «Аккую» в Национальном исследовательском ядерном университете «МИФИ». На 2015/2016 учебный год планируется набор 30 турецких студентов для профессиональной подготовки в рамках данной программы в Санкт-Петербургском политехническом университете [10].

Санкт-Петербургский политехнический университет является многофункциональным государственным высшим учебным заведением и одним из ведущих участников процессов в области международного образования в России. Ежегодно в СПбПУ получает образование свыше 30000 студентов и аспирантов, из них более 3000 иностранных граждан из 96 стран мира. В текущем году доля иностранных студентов, обучающихся на основных образовательных программах (включая программы дополнительного образования) составляет 11,5%. К 2020 году прогнозируется увеличение доли данного контингента до 15%.

С 1965 года в Институт международных образовательных программ СПбПУ реализуется программа предвузовской подготовки (в настоящее время Программа дополнительного образования «Базовая подготовка иностранных граждан в вузы Российской Федерации»), обучение по которой ежегодно проходит более 300 иностранных абитуриентов из различных регионов мира.

На рисунке 2 представлена динамика численности студентов из Турецкой Республики, обучавшихся в ИМОП СПбПУ по программе подготовки в вузы Российской Федерации в течение последних 10 лет. Ежегодно доля учащихся из Турции, прибывающих на обучение в ИМОП СПбПУ, составляет 5–7%.

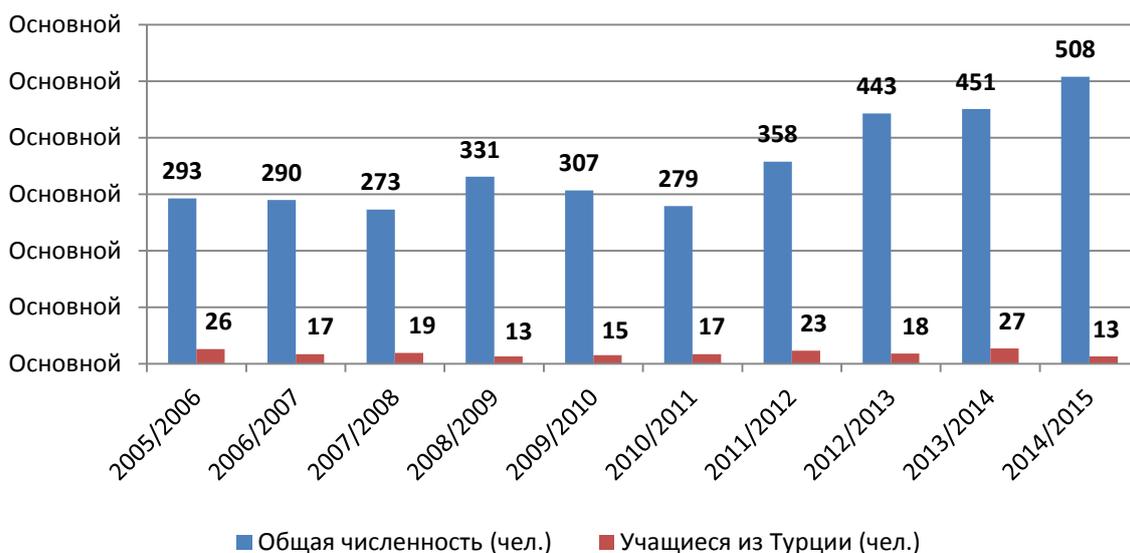


Рис. 2. Динамика численности студентов из Турции, обучавшихся в ИМОП СПбПУ в период с 2005 по 2015 гг.

Подавляющее большинство учащихся из Турции получает образование на контрактной основе. В наборе студентов на платные формы обучения принимают участие фирмы-партнеры СПбПУ в Турецкой Республике: «Alternatif Education Counseling» и ООО «Универус».

На рисунке 3 представлено распределение контингента учащихся из Турции по профилям обучения. Примечательно, что в период с 2005 по 2015 годы 43% турецких студентов ИМОП СПбПУ обучалось в группах гуманитарного профиля и 39% – по различным вариантам программы «Русский язык». Таким образом, основной целью обучения граждан Турции в ИМОП СПбПУ является подготовка к поступлению на гуманитарные факультеты вузов Санкт-Петербурга (других городов России), а также овладение русским языком в целях, не связанных с получением высшего профессионального образования.



Рис. 3. Распределение контингента учащихся из Турции в ИМОП СПбПУ по профилям обучения в период с 2005 по 2015 гг.

В процессе изучения русского языка студенты из Турецкой Республики сталкиваются с рядом трудностей, обусловленных такими факторами, как:

- различия в организации образовательных систем; несовпадение педагогических традиций России и Турции; этнокультурные особенности стратегий учебно-познавательной деятельности представителей данного региона;
- специфика проявления этнической идентичности и коммуникативно-речевого поведения носителей турецкого языка;
- различия в системах русского и турецкого языков на всех уровнях (фонетическом, лексическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом) и др.

Для значительной части контингента иностранных студентов процесс изучения русского языка осложняется сменой образовательных и лингвометодических традиций, включающих отношение к авторитарности / демократичности преподавателя, представления о трудности / легкости изучения языка, взгляды на роль «текста» и его запоминания при изучении языка, представления о степени возможного личного самовыражения и креативности в процессе обучения и т. д.

Национальные образовательные традиции определяют учебные и коммуникативные стратегии, лежащие в основе стратегической компетенции иностранных учащихся, т. е. способности использовать усвоенные стратегии для решения различного рода учебных и

коммуникативных задач. При аудиторном овладении русским языком как иностранным особенно сильно педагогическая интерференция проявляется на начальном этапе, когда навыки учения, соответствующие предлагаемой технологии, еще не приобретены, а использование предшествующего учебного опыта не приносит ожидаемых результатов [11, с. 104–105].

В большинстве случаев студенты из Турецкой Республики выбирают коммуникативный тип овладения языком, предусматривающий обучение речевой деятельности в процессе общения. На занятиях по русскому языку студенты из Турции воспринимают и обрабатывают информацию, опираясь, прежде всего, на слуховой (аудирование) и речевой (говорение) каналы. Учащиеся из Турции предпочитают устное изложение материала преподавателем в дополнение к комментариям в учебнике. Будучи по типу общения преимущественно экстравертами, турки успешнее обучаются в коллективе в процессе активного взаимодействия с членами учебной группы и преподавателем. Высоко оценивая межличностные контакты, они стремятся создать в группе дружескую обстановку, ценят юмор и шутки. Вместе с тем высокая учебная мотивация учащихся в первом семестре, поддерживаемая их витальными потребностями в новой социокультурной среде, постепенно понижается. Во втором семестре интенсивность участия студентов в учебном процессе, их познавательная активность, интерес к предмету значительно ослабевают [12, с. 44].

С учетом перечисленных особенностей учащихся из Турции целесообразно корректировать учебный процесс по русскому языку, разрабатывать новые методические тактики и технологии обучения для поддержания и развития имеющихся и формирования новых мотивов и целей обучения. Так, например, значительной мотивационно-стимулирующей функцией обладает оценивание результатов учебной деятельности студентов. Подведение итогов текущего, модульного и семестрового контролей, рейтинговое оценивание в баллах учебных достижений учащихся и другие

мероприятия способствуют созданию атмосферы соревновательности, поощряют здоровую конкуренцию в стремлении занять более высокую рейтинговую позицию по успеваемости. Мобилизуя волевую сферу, студенты развивают чувство долга за результаты решения учебных задач. Указанные технологии диагностики и контроля педагогически эффективны в достижении успешного результата и в турецкой аудитории [12, с. 46].

Специфические особенности формирования коммуникативной компетенции учащихся из Турции в курсе русского языка связаны также с национально-культурной спецификой поведения представителей данного региона.

Поведение каждого человека (несмотря на то, что в частных случаях оно индивидуально) в любом обществе типизировано, то есть подчиняется нормам, выработанным в данном обществе индивидуально и многообразно. С того момента, как человек осознает себя частью определенного этноса, частью определенной культуры, в его сознании начинают формироваться (усваиваться) стереотипы, определяющие коммуникативно-речевые характеристики его деятельности в пределах родного культурно-языкового пространства, а также оказывающие существенное влияние на его поведение в условиях незнакомой социокультурной среды. Набор стереотипов для каждого отдельно взятого культурно-языкового сообщества сугубо специфичен. В структуре стереотипов речевого общения выделяются стереотипы языкового сознания (национально-специфические концепты, национально-культурные слова-образы, и стереотипы организации речевого общения (стереотипы коммуникативного поведения) [13, с. 71–72].

Среди культурных доминант, характерных для турецкого сообщества и во многом обусловленных религиозными представлениями турок, особенно выделяется традиционное уважительное отношение к старшим. Исследователь культуры исламских стран М. Фернер, характеризуя турецкую (аграрно-патриархальную) систему ценностей, называет понятие «уважение»

(saygə) среди трех важнейших категорий культуры: «Главные принципы, по которым предоставляется уважение, это пол (в основном женщины проявляют уважение к мужчинам), возраст (младшие оказывают уважение старшим), семейный / социальный статус (отец всегда находится на вершине семейной иерархии). В соответствии с этими принципами создается прочная сеть социальных позиций» [14, с. 14].

Доминирование патриархальных связей подтверждается данными, полученными в результате ассоциативных экспериментов, проведенных с целью выявления национально-культурного компонента в представлениях турок о семье и мире [15, с. 51–53].

Учитывая сказанное выше, при обучении русскому языку указанного контингента учащихся следует избегать излишне демократичного стиля педагогического общения, так как при этом адекватное представление о допустимой коммуникативной близости преподавателя и обучаемого может быть нарушено.

Понимание времени в культурной традиции Турции также имеет свою специфику. В отличие от западноевропейского понимания времени, связанного с определенным равномерным, но достаточно быстрым темпом, в Турции существует определенное время, отличающееся замедленным темпом и безмятежностью. Такого рода времяпровождение характеризуется внутренним состоянием покоя и характерно только для мужской части населения Турции [16, с. 83]. Это объясняет специфику стиля учебно-познавательной деятельности учащихся из Турции, который характеризуется расслабленностью, рассредоточенностью внимания, отсутствием навыков систематической (особенно самостоятельной) работы, что заставляет преподавателя уделять существенное внимание выбору форм и способов контроля и оценки результатов обучения.

Значительные трудности, возникающие при изучении русского языка у студентов из Турции, связаны со структурными различиями между системами турецкого и русского языков.

Турецкий язык принадлежит к группе агглютинативных языков, для словообразования которых характерно механическое и постепенное присоединение аффиксов к основе слова. К аффиксам в турецком языке относятся морфемы, стоящие в конце слова и выражающие отношение данного слова к другим словам в составе предложения.

В турецком языке отсутствуют приставки, в связи с этим при изучении русского языка турецкие учащиеся воспринимают начало русского слова как корень, и вычленив из основы слова префикс, корень или суффикс для них оказывается сложным.

Турецкая падежная система включает 3 пространственных падежа – местный (где?), направительный (куда?) и исходный (откуда?) с весьма широким спектром конкретных и абстрактных значений. Например, местный падеж заменяет такие русские конструкции как *в* + П.п., *на* + П.п., *по* + Д.п., *у* + Р.п. и некоторые другие. Вследствие этого процесс выбора необходимой русской предложной конструкции у турецких студентов связан с мысленным «расщеплением» значения привычной им падежной формы на отдельные смыслы. Указанная операция оказывается чрезвычайно сложной для студентов, особенно на начальном этапе изучения русского языка [17, с. 97].

Сопоставительное изучение и описание данных языков в лингвометодических целях позволяют выявить причины интерферирующего воздействия родного языка, предупреждать появление ошибок при формировании языковых навыков и речевых умений у турецких учащихся.

Перечисленные выше, а также другие особенности процесса формирования коммуникативной компетенции студентов из Турции необходимо учитывать при проектировании содержания и учебно-методического обеспечения курса русского языка для данного контингента учащихся. Организация процесса обучения в курсе русского языка с учетом данных факторов позволит повысить качество языковой подготовки турецких учащихся в вузах России.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. **Галичин В.А.** Международный рынок образовательных услуг: основные характеристики и тенденции развития. // Век глобализации. 2013. № 2. С. 101–112.
2. **Нодар Мосаки.** Стратегия Турции по привлечению иностранных студентов. // Сайт информ. агентства «Regnum»: <http://www.regnum.ru/news/polit/1529532.html>
3. **Тимофеева Н.Н.** Коммунистический университет трудящихся Востока (КУТВ) – центр идейной подготовки коммунистических и революционных кадров Востока: автореф. дисс. ... канд. ист. наук. – М., 1988. – 17 с.
4. Соглашение между Правительством РФ и Правительством Турецкой Республики о культурном и научном сотрудничестве // Бюллетень международных договоров. – 2009. – №6. – С. 38.
5. **Газизова А.И.** Интернационализация и академическая мобильность в Турции как необходимые элементы инновационной образовательной и научной траектории // Образование и наука. – 2008. – № 2 (50). – С. 88-97.
6. **Арефьев А.Л., Шереги А.Ф.** Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Вып. 1 / Минобрнауки РФ. – М.: ЦСП, 2007. – 256 с.
7. **Арефьев А.Л., Шереги А.Ф.** Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Вып. 4 / Минобрнауки РФ. – М.: ЦСП, 2014. – 360 с.
8. **Арефьев А.Л., Шереги А.Ф.** Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Статистический сборник. Вып. 11/ Минобрнауки РФ. – М.: Центр социол. исследований, 2014. – 200 с.
9. **Бозан М.** Перспективы обучения турецких студентов в России. // Вестник РГГУ. – Серия Востоковедение. Африканистика. 2009. №8. С. 123-140.
10. Новости «Росатома» / Сайт АО «ФЦНИВТ «СНПО «Элерон»: <http://www.eleron.ru/aggregator/sources/1?page=3>
11. **Давер М.В.** Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного подхода к изучению русского языка как иностранного на начальном этапе: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – М., 2008. – 47 с.
12. **Алехина С.В.** Особенности педагогического общения с турецкими студентами. // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. 2009. № 1. С. 43–46.
13. **Бухаева Р.В.** Этнокультурные стереотипы речевого общения (на материале бурятского языка): дисс. докт. филол. наук. – Улан-Удэ, 2015. – 409 с.
14. **Фернер М.** Эти поразительные турки. – М.: АСТ, 2007. – 255 с.
15. **Сидорина Н.П.** Национально обусловленное в представлениях турок о семье и мире (на материале ассоциативного эксперимента) // Русский язык за рубежом. – 2010. – №3 (220). – С. 49–53.
16. **Павлов В.П.** Сравнительный анализ менталитета народов Турции и Татарстана // Турция – Татарстан: на пути к стратегическому партнерству: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., 23 нояб. 2007 г. – Казань: Познание, 2008. С. 82–83.
17. **Напольнова Е.М.** Особенности преподавания русского языка в турецкой аудитории // Русский язык за рубежом. – 2008. – №4 (209). – С. 96–98.
18. **Никитина Е.А., Чуваева К.М.** Подготовка студентов из Турецкой Республики в вузах Российской Федерации // Россия в глобальном мире. 2014. №5(28). С. 67-77.

Раздел II.

СОТРУДНИЧЕСТВО САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА С ИНОСТРАННЫМИ УНИВЕРСИТЕТАМИ

УДК 378.1

А. М. Алексанков, В. В. Краснощекков

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Международная образовательная деятельность Санкт-Петербургского политехнического университета (СПбПУ) сложна и многообразна, направлена на достижение одной из важнейших целей – развитие интернационализации университета (рис. 1).



Рис. 1. Схема интернационализации образовательной деятельности Санкт-Петербургского государственного политехнического университета

В настоящее время интернационализация вуза рассматривается как одна из важнейших характеристик конкурентоспособности современного университета, а показатели интернационализации, соответственно, обладают большим весом среди прочих показателей эффективности деятельности вуза [1]. Интернационализация пронизывает все сферы деятельности вуза: учебную, воспитательную, научную, административно-управленческую и хозяйственную, также можно говорить об интернационализации основных и вспомогательных процессов вуза [2].

В процесс интернационализации вовлекаются студенты и аспиранты, преподаватели и сотрудники. Интернационализация развивается и на уровне кафедры, и на уровне факультета/института, и на уровне университета в целом. В настоящей работе затронуты вопросы интернационализации только одного основного процесса вуза – учебно-воспитательного, поэтому в центре схемы интернационализации образовательной деятельности СПбПУ находятся различные образовательные программы, реализуемые университетом (рис. 1). Это, во-первых, основные образовательные программы, к которым относятся также гибкие адаптационные образовательные программы и программа «Российская Федерация, во-вторых, дополнительные образовательные программы, к которым относятся международные программы дополнительного образования и программа базовой подготовки.

В соответствии с парадигмой интернационализации [3] в **основные образовательные программы** внедрены следующие международные компоненты:

- реализация **международных магистерских программ** на английском языке для российских и иностранных студентов;
- привлечение **иностраных студентов** к обучению на уровне бакалавра, специалиста, магистра;
- участие **преподавателей зарубежных вузов** в обеспечении дисциплин программ;
- подготовка и реализация **совместных образовательных программ** с зарубежными университетами;

- участие **международных научно-образовательных центров** в методической, кадровой и финансовой поддержке образовательных программ.

Гибкие адаптационные программы для иностранных студентов на уровне подготовке бакалавров реализуются совместно базовыми институтами и Институтом международных образовательных программ (ИМОП) как часть основных образовательных программ университета. Они представляют собой комплекс организационных и методических мероприятий, реализация которого ведет к выполнению требований Федеральных государственных образовательных стандартов подготовки бакалавров в комфортных для иностранных студентов условиях [4].

Международные программы дополнительного образования представляют собой широкий спектр образовательных возможностей для российских и иностранных студентов. Они реализуются в форме краткосрочных программ, летних и зимних школ и т. д. на английском и русском языках с привлечением российских и иностранных студентов и преподавателей [5, 6].

Программы базовой подготовки предназначены для иностранных студентов, преимущественно ориентированных на получение высшего образования в Российской Федерации. Они реализуют идеи обучения русскому языку как иностранному [7] и довузовского образования на русском языке [8, 9]. По статусу эти программы являются общеобразовательными.

Образовательная программа **«Российская Федерация»** открыта для иностранных студентов как профиль основной образовательной программы «Зарубежное регионоведение» с подготовкой на уровне бакалавра и магистра.

Каждая рассмотренная категория образовательных программ задействует все компоненты интернационализации: привлечение иностранных преподавателей и студентов, использование международного контента в дисциплинах программ, международные механизмы обеспечения качества программ. Разумеется, степень внедрения компонент интернационализации различается для разных

типов программ, наиболее глубоко интернационализированы программы, предназначенные исключительно для подготовки иностранных студентов, а также программы дополнительного образования, как наиболее гибкие компоненты спектра образовательных программ университета.

Реализация представленных образовательных программ СПбПУ, несомненно, способствует повышению конкурентоспособности университета среди как отечественных, так и зарубежных вузов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

- 1. Soderqvist, M.** Internationalization and its Management at Higher-Education Institutions. Applying conceptual, content and discourse analysis. / M. Soderqvist. – Helsinki School of Economics : HSE Print, 2007. – 271 p.
- 2. Трапицын С.Ю., Сатывалдиева А.С.** Процессный подход как концептуальное основание перехода к новым моделям управления образовательным учреждением. // Управления качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2011. № 4. С. 3–8.
- 3. Краснощеков В.В.** Интернационализация вуза как фактор повышения качества выпускника // Фундаментальные исследования. 2014. № 6. часть 5. С. 1045–1048.
- 4. Алексанков А.М., Краснощеков В.В.** Модели организации гибких адаптационных образовательных программ для иностранных студентов // Актуальные вопросы обучения иностранных студентов. Сб. науч.-метод. трудов. СПб., Изд-во Политехн. ун-та 2014. – С. 210–221
- 5.** Краткосрочные программы обучения / Под. ред. А.М. Алексанкова. СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2008. – 173 с.
- 6. Краснощеков В.В.** Менеджмент качества международных краткосрочных образовательных программ. – СПб, Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – 408 с.
- 7. Капитонова Т.П., Московкин Л.В.** Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб., Златоуст, 2006. – 272 с.
- 8. Сурыгин А.И.** Основы теории обучения на неродном языке. – СПб.: Златоуст, 2000. – 235 с.
- 9.** Готовимся учиться в техническом вузе / Г.И. Кутузова, В.В. Стародуб, И.И. Баранова, И.А. Гладких, Л.Г. Кунина, М.А. Соколова, Л.Е. Соловьева / Под ред. Г.И. Кутузовой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2007. – 364 с.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ
«ПРОДВИЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ОБРАЗОВАНИЯ НА
РУССКОМ» В ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Распространение русского языка в мире является одним из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации. В соответствии с современными подходами к управлению международным образованием путем адресной поддержки реализуются Федеральные целевые программы. Одной из таких программ является Федеральная целевая программа «Русский язык» на 2011–2015 годы [1]. Информация о ходе реализации этой программы размещена на специальном правительственном портале [2]. Приоритетность поддержки русского языка сохраняется как тенденция государственной политики, о чем свидетельствует разработка Федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 годы [3].

В 2013 году воссоздан Совет по русскому языку при Правительстве Российской Федерации [4], который является совещательным органом, образованным в целях рассмотрения ключевых вопросов в области государственной поддержки и развития русского языка, а также выработки предложений по совершенствованию государственной политики в указанной сфере. В 2014 году также воссоздан Совет при Президенте РФ по русскому языку [5], наделенный широкими консультационно-рекомендательными функциями. Обозначены три направления деятельности Совета:

- государственная политика в сфере защиты и поддержки русского языка;
- русский язык – государственный язык Российской Федерации, язык межнационального общения в РФ;

- русский язык – язык международного общения.

Целям и задачам Федеральных целевых программ «Русский язык» созвучны цели и задачи Программы продвижения русского языка и образования на русском языке [6] (далее – Программа), решение о реализации которой было принято Правительством РФ в конце 2013 года Инициаторами Программы выступили Совет по русскому языку при Правительстве РФ и Министерство образования и науки РФ.

Цели программы:

- распространение и укрепление позиций русского языка в мире и повышение уровня владения русским языком;
- конкурентоспособное позиционирование открытого образования на русском языке и обучение русскому языку в глобальном образовательном пространстве.

Первая цель носит общий характер и задает вектор Программы. Достижению данной цели посвящена и деятельность вышеназванных Советов по русскому языку, и фонда «Русский мир» [7], и множества других организаций. Вторая из декларируемых целей связана с развитием дистанционных форм изучения русского языка и образования на русском языке.

Основным исполнителем Программы Министерством образования и науки Российской Федерации назначен Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (ГИРЯП), в котором образован научно-методический и информационно-аналитический центр Программы. Партнерами ГИРЯП являются Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество); фонд «Русский мир»; Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ); Российское общество преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ). Соисполнителями Программы являются вузы 9 регионов России (Алтайский край, Карелия, Поволжье, Северный Кавказ,

Сибирь, Урал, Центральный регион, Москва, Санкт-Петербург), которые совместно с ГИРЯП образуют своего рода консорциум. Санкт-Петербургский политехнический университет (СПбПУ) является участником консорциума вузов.

Направления реализации программы:

1. Открытое дистанционное образование (изучение русского языка и обучение на русском языке, в том числе):

- курсы русского языка как иностранного с тьюторским сопровождением, в т. ч. в формате электронного подготовительного курса для иностранных граждан, планирующих поступление в вузы РФ;
- онлайн-тестирование на определение уровня владения русским языком;
- обучение на русском языке по программам ФГОС основного общего образования;
- подготовка к ЕГЭ в формате массовых открытых онлайн-курсов с тьюторским сопровождением;
- дополнительное образование по естественнонаучным, гуманитарным и художественно-эстетическим программам.

2. Повышение квалификации и профессиональная переподготовка преподавателей-русистов и преподавателей общеобразовательных дисциплин, ведущих обучение на русском языке, в том числе:

- для зарубежных преподавателей русского языка как иностранного;
- для преподавателей, ведущих обучение на русском языке по программам общего и высшего образования;
- подготовка научно-методических пособий по русскому языку как иностранному;
- творческие и профессиональные конкурсы педагогов, ведущих обучение на русском языке;
- международные научно-практические конференции, семинары, форумы по вопросам обучения русскому языку как иностранному.

3. Научно-исследовательские проекты и методические разработки.

4. *Общественно значимые и просветительские мероприятия в России и за рубежом.*

5. *Образовательный туризм, выездные языковые школы, в том числе:*

- знакомство с этнографическими, культурными, географическими особенностями и историческими памятниками России;
- программы профессионального развития;
- региональные образовательные бренды;
- общение с носителями языка;
- услуги по сопровождению, гиды-волонтеры, доступное жильё.

В соответствии с техническим заданием Санкт-Петербургский политехнический университет участвует в реализации всех направлений Программы.

По направлению 1 (открытое дистанционное образование) в СПбПУ разработаны 3 мультимедийных курса в формате массовых открытых онлайн курсов (МООК) в качестве средств дополнительного образования по естественнонаучным дисциплинам.

МООК – это система дистанционного (онлайн) обучения, которая отличается от предшествующих, во-первых, открытым доступом – любой человек может бесплатно стать участником онлайн курса, во-вторых, массовостью – в курсе может участвовать практически бесконечное количество людей [8]. Декларируемой целью развития МООК является повышение степени доступности и открытости образования, что совпадает с приоритетами ЮНЕСКО в сфере образования XXI века [9]. Открытость подразумевает снижение географических, валеологических и финансовых барьеров для получения образования/самообразования. Другой целью развития МООК является выявление наиболее талантливой молодежи с целью ее привлечения к участию в научных разработках ведущих университетов мира. В любом случае МООК называют прорывной инновационной образовательной технологией [10].

Были разработаны курсы: «Математика. Линейная алгебра и аналитическая геометрия», «Физика. Кинематика», «Химия.

Неорганическая химия и экология». Каждый курс ориентирован на абитуриентов из стран СНГ и ближнего зарубежья, владеющих русским языком. Уровень курса – вузовский, адаптированный для восприятия школьниками. Каждый курс рассчитан на освоение в течение 6 недель, состоит из 6 блоков по 5 модулей в каждом. Все модули сопровождаются контрольными заданиями, предлагаемыми для выполнения абитуриентам, записавшимся на этот курс. Выполнение заданий контролируется ассистентами лектора курса дистанционно. Успешно освоившие курс и прошедшие финальное тестирование получают сертификат, который дает определенные льготы (дополнительные баллы) при поступлении в СПбПУ. Производством MOOK занимался просветительский проект «Лекториум» (<https://www.lektorium.tv/>), имеющий опыт, кадровый потенциал и техническую базу для создания MOOK.

Для подготовки курсов были привлечены лучшие лекторы СПбПУ, которые помимо глубокого знания дисциплины и умения доступно излагать даже сложные для понимания идеи, обладают несомненным артистизмом, необходимым для привлечения и удержания внимания аудитории в дистанционном формате. Действительно, учитывая добровольный характер освоения MOOK, абитуриенту нетрудно прекратить общение с лектором, просто выключив компьютер.

Модель повышения качества подготовки, реализуемая с помощью разработанных MOOK, проста: для обучения в СПбПУ привлекаются лучшие зарубежные абитуриенты, которым не надо тратить лишний год на изучение русского языка. Т. е. в данном случае повышение качества выпускника достигается за счет повышения качества абитуриента, возрастает престиж образования на русском языке.

По направлению 2 (повышение квалификации преподавателей-русистов) кафедрой «Русский язык как иностранный» СПбПУ при поддержке Представительства Россотрудничества в Социалистической Республике Вьетнам была реализована программа повышения квалификации «Русский язык как иностранный и

методика его преподавания» для преподавателей русского языка в г. Ханое. В программе приняли участие 89 преподавателей русского языка различных учебных заведений Социалистической Республики Вьетнам.

Программа повышения квалификации включала лекционные и практические занятия, а также дискуссии и Круглые столы по следующим темам:

Программа продвижения русского языка и образования на русском языке. В рамках знакомства с Программой слушателям были представлены также курсы лекций по русскому языку, размещенные на платформе Универсариум.

Требования к уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение (Базовый уровень, Первый сертификационный уровень).

Тестирование как форма контроля уровня владения русским языком как иностранным.

Обзор научно-методической литературы по методике преподавания русского языка как иностранного (аспект обучения устной речи).

Обзор учебных пособий по русскому языку как иностранному (аспект обучения устной речи). Общее владение.

Аспекты обучения устной речи на русском языке (общее владение):

- фонетический аспект обучения устной речи,
- лексический аспект обучения устной речи,
- грамматический аспект обучения устной речи,
- культурологический аспект обучения устной речи,
- комплекс упражнений, направленных на обучение иностранных учащихся устной речи,

Реализация речевых умений в письменной речи.

Стилистический аспект обучения устной речи:

- требования к уровню владения русским языком как иностранным (профессиональный модуль),

- формирование у иностранных учащихся коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения в области говорения,

- обзор учебных пособий по русскому языку как иностранному (профессиональный модуль).

Современные технологии в обучении иностранных учащихся устной речи (общее владение).

Организация работы с иностранными студентами во внеаудиторное время с целью активизации речевого общения в условиях языковой среды и вне ее.

Большой интерес слушателей вызвали данные мониторинга мнения иностранных студентов Социалистической Республики Вьетнам о трудностях, связанных, с формированием умений в области говорения на разных этапах обучения, а также анализ ошибок в устной и письменной речи у вьетнамских студентов.

Кроме того, в ходе программы большое внимание уделялось вопросам практики преподавания русского языка во вьетнамской аудитории в условиях внеязыковой среды.

В рамках направления 2 представители кафедры «Русский язык как иностранный» СПбПУ приняли также участие в «Неделе русского языка» в Берлине, где выступили с докладами: «Обучение устной речи на начальном этапе (фонетический, грамматический, лексический и культурологический аспекты)», «Типичные ошибки студентов из Германии, изучающих русский язык на курсах элементарного и базового уровня», провели занятия в методических группах на тему «Стихи и игры на уроках русского языка». Кроме того, в рамках «Недели русского языка» была организована дополнительная программа в университетах Германии. В рамках данной дополнительной программы представители кафедры «Русский язык как иностранный» провели занятия по русскому языку в университете им. Мартина Лютера в Галле, где на межфакультетской кафедре русского языка обучается в настоящее время около 200 студентов. Занятия по русскому языку в университете им. Мартина

Лютера ведутся по учебным пособиям, созданным на кафедре «Русский язык как иностранный» СПбПУ [11, 12].

В рамках конгрессно-выставочных мероприятий с целью продвижения русского языка и образования на русском языке СПбПУ принял участие в следующих выставках:

- Московский международный салон образования, 7–9 октября 2014 года;

- выставка China Education Expo, Пекин 25–26 октября 2014 года;

- выставка Expolingua, Берлин 21–22 ноября 2014 года.

Московский международный салон образования:

Экспозиция выставки была ориентирована на участие в ней образовательных организаций, производителей продуктов и услуг в сфере образования, профильных СМИ и туроператоров, работающих в сфере образовательного туризма, из всех регионов Российской Федерации, а также стран ближнего и дальнего зарубежья.

В работе выставки приняли участие более 300 образовательных учреждений и компаний, предлагающих услуги в сфере образования. В выставке приняли участие российские вузы-соисполнители программы «Образование на русском».

В рамках салона были организованы большие интерактивная и деловая программы. В рамках деловой программы состоялся Первый международный форум по продвижению русского языка и образования на русском языке, организованный ГИРЯП. Участники Салона имели возможность выступить с докладами на Форуме, а также принять участие в обсуждении важных вопросов обучения русскому языку на круглых столах.

СПбПУ был представлен на объединенном стенде ГИРЯП материалами по различным программам обучения в университете на русском и английском языках, учебниками и учебными пособиями по русскому языку. Представители СПбПУ выступили с докладами в деловой и интерактивной частях Салона.

Выставка China Education Expo, Пекин 25–26 октября 2014 года:

Крупнейшая международная выставка, посвященная образованию за границей для граждан Китайской Народной Республики (КНР). Согласно статистическим данным, количество китайских студентов, обучающихся за границей, стремительно растет, и молодые люди из КНР, планирующие продолжить образование в иностранном вузе, заинтересованы в непосредственном общении с поставщиками образовательных услуг. Непосредственное общение студентов Китайской Народной Республики с представителями зарубежных вузов позволяет им оценить преимущества того или иного университета и принять решение о реализации дальнейшего образовательного маршрута.

Образовательные программы СПбПУ были представлены на стенде объединенной экспозиции Министерства образования и науки Российской Федерации. Материалы на китайском и английском языках давали общее представление об университете. Желающие могли детально ознакомиться с международными программами университета: программой предвузовской подготовки, основными образовательными программами – бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, дополнительными образовательными программами, краткосрочными программами, летними и зимними школами и т. д.

Материалы СПбПУ были представлены в объединенном стенде Программы повышения конкурентоспособности российских вузов «5–100–2020». Также представители университета приняли участие в Китайской ежегодной конференции по международному образованию, которая проходила в рамках выставки.

Представители СПбПУ приняли участие в работе Круглого стола «Электронные и образовательные ресурсы, направленные на поддержку изучения русского языка в зарубежных образовательных учреждениях с учётом их типологии, дистанционных и игровых форм изучения русского языка иностранными гражданами и соотечественниками, проживающими за рубежом». Были представлены учебно-методические комплексы, разработанные кафедрой «Русский язык как иностранный», и направленные на

формирование у иностранных учащихся коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения.

Учебные пособия, представленные кафедрой, подготовлены для будущих специалистов в трех областях знаний: естественные науки, гуманитарные науки и экономика. Они знакомят иностранных учащихся с особенностями научного изложения информации на русском языке на основе текстов по соответствующей специализации, учат чтению учебно-научной литературы, готовят к слушанию лекций и участию в профессиональных диалогах.

Круглый стол позволил расширить международные российско-китайские связи в области высшего образования, способствовал повышению интереса к русскому языку, а также познакомил участников с ресурсами, направленными на поддержку изучения русского языка за рубежом. Проведение мероприятий такого рода в рамках международных образовательных выставок представляется эффективным инструментом для расширения международного партнерства в сфере высшего образования и для популяризации русского языка в мире.

Выставка *EuroLingua*, Берлин 21–22 ноября 2014 год:

Выставка была посвящена вопросам изучения иностранных языков и предлагала экспонентам платформу для представления продуктов и услуг, касающихся изучения иностранных языков и обучения иностранным языкам. СПбПУ был представлен на объединенном стенде ГИРЯП материалами по международным образовательным программам, реализуемым Политехническим университетом.

По направлению 3 (проведение социологических исследований) был проведен мониторинг численности иностранных студентов, изучающих русский язык в вузах Ленинградской, Псковской, Новгородской областей, Республики Карелия, а также в вузах Финляндии и Китайской Народной Республики.

Проведение мониторинга численности иностранных студентов, изучающих русский язык в учебных заведениях данных регионов, а

также соответствующих подразделений, обеспечивающих изучение русского языка, проводилось по следующим параметрам:

- численность иностранных студентов, обучающихся за счет государственного бюджета, на коммерческой основе,
- специальности обучения иностранных студентов,
- наличие/отсутствие специализированных кафедр русского языка как иностранного,
- общее количество преподавателей русского языка как иностранного и количество преподавателей предметников с указанием предмета на кафедре «Русский язык как иностранный»,
- наличие/отсутствие центров тестирования иностранных граждан по русскому языку.

Кроме того, в рамках данного направления Проекта кафедрой «Русский язык как иностранный» было проведено анкетирование иностранных студентов. В анкетировании приняли участие 50 студентов. Материалы для анкетирования были представлены Государственным Институтом русского языка им. А.С. Пушкина.

Реализация Программы по направлению 4 (общественно значимые и просветительские мероприятия) в Санкт-Петербургском политехническом университете включала проведение Олимпиад по русскому языку и межвузовского студенческого конкурса поэзии «Венок Пушкину».

Олимпиада по русскому языку для иностранных студентов Санкт-Петербургского политехнического университета.

Олимпиада включала письменный и устный туры. В качестве задания для письменного тура студентам было предложено написать сочинение на одну из тем: «Человек, который сыграл большую роль в моей жизни», «Город моей мечты», «Легко ли быть молодым», «Самый интересный день в моей жизни», «Мои встречи с прекрасным», «Мой первый год в России».

Устный тур включал чтение стихов, монологическое высказывание по теме (предлагалось на выбор несколько тем: «Как я представляю себе свое будущее», «Я люблю русский язык», «Будущее

планеты в наших руках» и др.), задания по страноведению. Устный тур Олимпиады позволил иностранным студентам в условиях реальной коммуникации продемонстрировать знание русского языка.

В Олимпиаде приняли участие студенты из Бразилии, Вьетнама, Гвинеи, Джибути, Замбии, Йемена, Камеруна, Кипра, КНР, Маврикия, Мозамбика, Монголии, Палестины, Таиланда, Туркменистана. Участие иностранных студентов в Олимпиаде свидетельствует об интересе к русскому языку и культуре России

Олимпиада по русскому языку для российских студентов технических вузов Санкт-Петербурга проведена в июне 2014 г.

Тема Олимпиады: «Берегите чистоту языка как святыню». Цели Олимпиады:

- формирование интереса к изучению ортологических аспектов языка,
- мониторинг уровня владения русским литературным языком студентами технических вузов Санкт-Петербурга.

В Олимпиаде приняли участие 780 студентов технических вузов Санкт-Петербурга.

Конкурс поэзии «Венок Пушкину» состоялся 6 июня 2014 года. В конкурсе приняли участие иностранные студенты из Азербайджана, Социалистической Республики Вьетнам, Китайской Народной Республики, Конго, Кот-д'Ивуара, Камбоджи, Палестины, Турции, Туркменистана, Узбекистана, Шри-Ланки, обучающиеся в вузах Санкт-Петербурга.

Цель конкурса – повышение мотивации и интереса иностранных студентов к изучению русского языка и культуры России, формирование у иностранных учащихся культурологической компетенции.

По направлению 5 (Образовательный туризм) была разработана и организована экскурсионно-образовательная программа для иностранных студентов СПбПУ по литературным местам Санкт-Петербурга и Ленинградской области по темам: «Петербург Пушкина» и «Петербург Достоевского».

По теме «Петербург Пушкина» было проведено 2 экскурсии. Первая включала обзорную экскурсию по пушкинским местам Санкт-Петербурга и посещение музея-квартиры А.С. Пушкина на набережной Мойки, 12. Вторая экскурсия включала посещение Лицея в г. Пушкине и музей «Дом станционного смотрителя» в деревне Выра Гатчинского района Ленинградской области.

По теме «Петербург Достоевского» была проведена экскурсия по местам Санкт-Петербурга, связанным с именем Ф.М. Достоевского, и экскурсия в литературно-мемориальный музей Ф.М. Достоевского. В экскурсиях приняли участие 100 иностранных студентов Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

Экскурсионно-образовательная программа, направленная на расширение межкультурной коммуникации, вызвала у иностранных студентов большой интерес и способствовала повышению мотивации к более глубокому знакомству с историей и культурой России.

Участие Санкт-Петербургского политехнического университета в Программе «Продвижение русского языка и образование на русском языке» позволило вузу расширить рамки международного сотрудничества в сфере образовательных услуг и содействовать распространению русского языка в мировом сообществе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Федеральная целевая программа "Русский язык" на 2011–2015 годы. Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 20 июня 2011 г. N2492 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://gos-rus.ru/upload/11.06.20-fcpr.pdf>
2. ФЦП: Программа "Русский язык" на 2011–2015 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2011/306>
3. Концепция Федеральной целевой программы "Русский язык" на 2016–2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 20 декабря 2014 г. № 2647-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://government.ru/media/files/1EiDSUiCWXw.pdf>

4. Положение о Совете по русскому языку при Правительстве Российской Федерации. Утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 5 ноября 2013 г. № 992 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://government.ru/media/files/41d49e446a37a844e7e2.pdf>
5. Положение о Совете при Президенте Российской Федерации по русскому языку. Утверждено указом Президента Российской Федерации от 9 июня 2014 г. № 409 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;3636512>
6. Программа продвижения русского языка и образования на русском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – http://www1.pushkin.edu.ru/publ/programma/info/programma_info/86-1-0-579
7. Фонд «Русский мир» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://russkiymir.ru/fund/>
8. **McAuli A., Stewart B., Siemens G., Cormier D.** The MOOC Model for Digital Practice. University of Prince Edward Island, CC Attribution, 2010. – 63 pp. – URL: – http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf
9. Всемирная декларация для высшего образования в XXI веке: подходы и практические меры. Париж, ЮНЕСКО, 9 октября 1998 г. – 24 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://www.sde.ru/files/t/pdf/5.pdf#page=7>
10. **Ли Юань, Пауэлл С.** MOOC и открытое образование: Значение для высшего образования. JISC, CETIS, 2013. – 23 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>
11. **Мелех Н.Т., Баранова И.И.** Русские падежи. Сборник упражнений. Учебное пособие. СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2006. – 264 с.
12. **Мелех Н.Т., Баранова И.И., Русакова Н.Н.** Русский глагол. Учебное пособие. СПб.: Нестор, 2003. – 275 с.

**СОТРУДНИЧЕСТВО
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА С УНИВЕРСИТЕТАМИ ФИНЛЯНДИИ**

В современную эпоху, когда процессы глобализации все больше охватывают мир, процессы трансграничного и трансрегионального сотрудничества интенсифицируются, а международные взаимосвязи укрепляются, возрастающее значение приобретает необходимость изучения политических, культурных, экономических и т. п. особенностей разных стран. Россия, а в особенности ее Северо-Западный регион, имеет в силу географических и исторических факторов, давние прочные связи с Североевропейским регионом и, в наибольшей степени, с Финляндией.

Интенсификация взаимных контактов данных регионов вызывает необходимость в специалистах соответствующего профиля, разбирающихся в особенностях деловой, политической жизни соседней страны, владеющих языком и понимающих особенности менталитета страны-партнера [5]. Несомненно, в очень значительной степени этому способствует обмен студентами, который позволяет получить ценный опыт жизни и учебы в другой стране, усовершенствовать знание языка и понять менталитет жителей соседней страны. В большой степени этому способствует принятая в 1999 году Болонская декларация, объединяющая ведущие европейские вузы в попытке создать общеевропейскую систему образования.

Изучение, трансляция и адаптация лучших примеров образовательных практик признается наиболее эффективным способом развития систем образования в современном мире. По этому пути идут большинство экономически развитых стран. Гражданам и обществам современной Европы становятся жизненно

необходимыми новые знания и навыки, что, с одной стороны, создает возможности для повышения качества образования и разнообразия образовательных систем, а с другой – ведет к поиску общих путей развития.

В условиях внедрения в России новых стандартов образования, связанных с необходимостью коренной перестройки всей системы обучения, анализ лучших образцов мирового опыта для последующего использования является одним из условий успешного проведения реформ [4].

Все сферы деятельности Санкт-Петербургского политехнического университета (СПбПУ) направлены на интеграцию в международное образовательное пространство для повышения своей конкурентоспособности на рынке образовательных услуг, усиления позиций и повышения статуса университета как учебного и научного центра на международном уровне, обеспечения качества образовательной и научной деятельности.

Университет реализует международную деятельность по следующим направлениям:

- международные межвузовские соглашения;
- международные проекты;
- международная студенческая мобильность и академические обмены;
- подготовка научных кадров и специалистов всех уровней для зарубежных стран;
- участие в международных конференциях, выставках и форумах, проводимых за рубежом и на базе университета;
- стажировки сотрудников, аспирантов и студентов университета за рубежом;
- международная издательская деятельность [2].

Ежегодно в университете обучаются по очной и заочной формам более 200 иностранных студентов и аспирантов из ближнего и дальнего зарубежья. К настоящему времени университет подготовил более трех тысяч иностранных специалистов, которые

приняли и принимают активное участие в создании и развитии холодильной и криогенной техники, технологий и техники пищевых производств в России и СНГ, государствах Азии, Африки, Ближнего Востока, Балтии.

В соответствии с Болонской конвенцией в университете практикуется краткосрочное обучение студентов в высших учебных заведениях Финляндии, Дании, Швеции, Германии, Польше и КНР; участие в международных студенческих конференциях и летних школах по программам обучения на английском языке [1].

Выезд студентов университета на обучение за рубеж возможен в рамках международных грантов, по линии Федерального агентства по образованию или при финансовой поддержке принимающей стороны.

В период обучения студенты университета слушают тематические лекции ведущих зарубежных специалистов и профессоров из Австрии, Сербии, Нидерландов, Франции, Финляндии и др.

Преподаватели университета принимают активное участие в международных выставках и конференциях [1].

Большое внимание уделяется участию ученых университета в образовательных и научно-технических международных проектах. Основными направлениями научной деятельности являются – разработка ресурсосберегающих пищевых технологий; разработка новых технологий низкотемпературного хранения пищевых продуктов; обучение преподавателей и студентов университета системам экологического менеджмента и эко-эффективности на предприятиях пищевой промышленности; и др. Вот уже не один год СПбПУ с успехом сотрудничает с такими финскими университетами как Университет Тампере, Сайменский университет прикладных наук, Университет прикладных наук Кюменлааксо, Университет прикладных наук Хаага – Хелиа. На кафедре «Международных отношений» Института международных образовательных программ СПбПУ осуществляются программы академического обмена между факультетами и кафедрами вузов-партнеров Финляндии (включенное обучение). [6].

Программы предназначены для студентов, изучающих финский язык. Каждая программа длится 4 месяца и предполагает полное погружение студента в культуру и язык Финляндии.

Академические обмены реализуются в соответствии с договорами между СПбПУ и вузами-партнерами, соглашениями с международными организациями, фондами и другими организациями. Организация этой работы осуществляется отделом академической мобильности управления международных связей университета [2].

Процесс подготовки документов для выезда студентов СПбПУ для обучения в вузе-партнере занимает один-два месяца, из которых основное время занимает оформление консульством Финляндии студенческого вида на жительство. Начинать процесс подготовки документов необходимо с заполнения заявки на сайте выбранного учебного заведения и получения подтверждения официального приглашения на обучение.

Тем не менее, хотелось бы отметить и то, что в свете последних внешнеполитических событий и роста курса рубля студентам стоит хорошо взвесить свои возможности в плане обучения и жизни за границей, т. к. из-за слабого курса рубля несколько студентов из России отказались от планов учебы по обмену в Сайменском университете прикладных наук (Saimaan ammattikorkeakoulu). Об этом рассказала Вирве Хякямиес, руководитель направления по связям с Россией этого вуза, отметив, что пока это лишь отдельные случаи [3].

Однако российско-финский студенческий обмен может пострадать и с другой стороны: в Технологическом университете Лаппеенранты рассказали о том, что некоторые студенты отказались ехать на учебу в Россию из-за нестабильной обстановки.

Также представители финских вузов обеспокоены тем, как сокращение финансирования российских учебных заведений может отразиться на преподавательском обмене. Однако, по их словам, оценить ситуацию можно будет лишь осенью 2015 года [3].

Тем не менее, хотелось бы смотреть в будущее с оптимизмом, тем более, что в Финляндии насчитывается 20 университетов и 29 институтов (политехнических университетов), которые предлагают до 400 международных учебных программ на английском языке. За последние десять лет количество (иностранных и финских) студентов, обучающихся в финских университетах, возросло в два раза. Более всего в финском высшем образовании их привлекает отсутствие платы за обучение – так же, как и граждане Финляндии, иностранцы обучаются в университетах и политехниках бесплатно (росту числа иностранных студентов также в немалой степени способствует распространение образовательных программ на английском языке). К тому же сейчас все финские университеты открыли специальные службы занятости и развивают контактную сеть с отделами кадров ведущих финских корпораций и государственных учреждений, что обеспечивает им постоянный приток студентов. Не хотелось бы, чтобы это поступательное движение вперед прервалось или остановилось.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Международная программа дополнительного образования – <https://sites.google.com/site/ibspbspu/>
2. Международные образовательные программы СПбГПУ – <http://www.spbstu.ru/collaboration/opds/edp.asp>
3. Российско-финский студенческий обмен оказался под угрозой – <http://fontanka.fi/articles/18781/>
4. **Boldyreva E.** The special features of the “Social-political System of the Nordic Countries” Teaching Course. // *Changing Learning Environment*, pp. 34–44. – Saimaa University of Applied Sciences, 2014
5. **Володин Д.А.** Современное школьное образование в Финляндии: национальные реформы в Европейском контексте: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / [Место защиты: Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого]. – Тула, 2011. – 181 с.: ил. РГБ ОД, 61 12-13/238
6. **Погодин С.Н.** Международное сотрудничество Финляндии с Россией в сфере образования // *Россия в глобальном мире*. 2014. №5(28). С. 136-141

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ФИНЛЯНДИИ С РОССИЕЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Международное сотрудничество является одним из инструментов, способствующих взаимопониманию и укреплению связей между народами. В докладе Генерального секретаря Международной комиссии по образованию отмечалось четыре важнейших составляющих процесса образования в XXI веке: «обучение тому, как познавать; обучение тому, как делать; обучение тому, как существовать; обучение тому, как жить вместе с другими» [1]. Международное сотрудничество в сфере науки и образования выделяется в качестве одного из важнейших направлений программы повышения уровня знаний и развития партнерских отношений между университетами.

Преимущества международного сотрудничества в сфере образования способствуют обмену опытом и повышению уровня компетенции, объединению ресурсов для общих проектов и мероприятий. Одним из активных участников этого сотрудничества в Европе, выступает Финляндия. Важнейшим направлением выступает академическая мобильность, создающая условия для обучения, предоставления возможностей в приобретении знаний и навыков, необходимых молодежи.

В 1991 году при Министерстве образования и культуры Финляндии был создан «Центр международной мобильности» (СІМО), главной задачей которого стало содействие международному сотрудничеству в области образования, культуры и деловой жизни. Отдельным направлением деятельности Центра, является содействие сотрудничеству молодежи разных стран. Центр входит в сеть Eurodesk, объединяющий более 350 европейских информационных центров, ставящих задачу по распространению информации об образовательных программах в Европейском Союзе. Центр является

финляндским национальным агентством и консультативным пунктом по образовательным программам Европейского Союза, поддерживает преподавание финского языка в высших учебных заведениях за пределами страны. Ряд программ Центр осуществляет в сотрудничестве с Министерством образования и науки Российской Федерации и Государственным комитетом по высшему образованию Российской Федерации [2].

С 1996 года СИМО действует как Национальный ресурсный центр по профессиональному управлению (NRCVG) в области образования и обучения и входит в состав аналогичных европейских организаций. Приоритетными направлениями в его деятельности являются:

- распространение основного информационного материала по образованию и обучению за границей,
- увеличение использования информационных и коммуникационных технологий,
- распространение европейского сотрудничества по выбору профессий для молодых иммигрантов совместно с молодежными организациями,
- участие в международных проектах сотрудничества.

Центр международной мобильности (СИМО) осуществляет целый ряд программ сотрудничества с Российской Федерацией:

- Программа обмена между студентами двух стран – FIRST. Цель программы увеличение двухсторонней мобильности студентов и расширение сотрудничества между высшими учебными заведениями обеих стран. Это сетевая программа, по типу Европейской программы Erasmus. В настоящее время программа охватывает только соседние с Финляндией области Российской Федерации – Санкт-Петербург, Петрозаводск, Мурманск. В программе участвуют все университеты и техникумы Финляндии, с российской стороны вузы аккредитованные Министерством образования и науки РФ. Программа покрывает расходы на обучение в Финляндии, а также включает в себя языковые курсы для российских и финских студентов. Программа

предназначена для передачи педагогического опыта финских вузов, в частности опыта осуществления Болонского процесса, применения Европейской системы перезачета кредитов ECTS (European Credit Transfer System) и планирования программ с преподаванием на английском языке. Санкт-Петербургский политехнический университет, и, в частности, кафедра «Международных отношений», Института международных образовательных программ (ИМОП) принимает активное участие в данной программе. [7].

- В рамках образовательной программы Европейского Союза «Эрасмус Мундус» (Erasmus Mundus) в университетах, входящих в сеть европейских вузов, организуются магистерские курсы сроком на 1–2 года для студентов из России. Принятые на курс студенты получают стипендию, достаточную для оплаты питания и проживания [3].

- Стипендиальная программа СИМО для иностранных аспирантов и молодых ученых «СИМО Fellowships». Заявки на стипендии принимаются Центром СИМО только от сотрудников кафедр финляндских университетов (профессоров, научных сотрудников) для приглашения иностранного аспиранта или молодого ученого на работу на кафедре.

- Ежегодно Центр СИМО организует так называемую финско-русскую зимнюю школу с различной тематикой. Участниками зимних школ ежегодно становятся около 25 российских аспирантов. Цель зимней школы – привлечение на работу на кафедры финских университетов талантливых российских молодых ученых.

- В рамках Программы поддержки финско-угорских народов России СИМО содействует сохранению языков и культурной идентичности финно-угорских народов России. С 1993 года Финляндия направляет преподавателей финского языка в университеты Коми, Мари-Эл, Мордовии, Удмуртии и Твери. В рамках этой же программы СИМО координирует ежегодно 20–30 стипендий для аспирантов и молодых ученых, являющихся представителями финно-угорских народов России, для учебы на кафедрах университетов Финляндии сроком от 3 до 9 месяцев.

- Организация курсов финского языка и культуры. Обучающиеся в зарубежных университетах студенты по специальности «финский язык как иностранный» могут подать заявку на участие в одномесячных летних курсах финского языка и культуры, организуемых Центром международных обменов СИМО совместно с финляндскими университетами. До этого студент должен пройти не менее одного года обучения финскому языку [4].

Центр СИМО является так же координатором в Финляндии Стипендиальной программы Совета Министров Скандинавских стран, для граждан Балтийских государств и Северо-Западной России. В понятие «Северо-Западная Россия» входят Баренц-регион, Республика Карелия, Санкт-Петербург и Ленинградская область, Калининград. После внесения в 1998 году поправок, финансирование осуществляется совместных проектов, так называемого сетевого сотрудничества вузов Северных стран, Балтийских государств и Северо-Западной России.

Финансовая поддержка СИМО осуществляется из нескольких источников: Министерства образования и культуры Финляндии, Европейского Союза, Совета Министров Скандинавских стран и других государственных структур Финляндии.

По данным финского Центра международной мобильности, вузы Финляндии предлагают иностранным студентам более 400 международных учебных программ на английском языке [5]. Большинство из них являются программа по обмену и не ведут к получению степени бакалавра или магистра.

Финские высшие профессиональные школы, как и университеты, ведут активную интернациональную работу по обмену студентами, образовательными программами, преподавательским опытом и организуют учебные курсы, семинары, научные конференции совместно с высшими учебными заведениями многих стран, в частности и с Россией. С этой целью разработаны учебные программы на английском языке.

Самыми популярными учебными программами на английском языке являются программы подготовки специалистов в сфере делового администрирования (Degree Programme in Business Administration), программы в сфере информационных технологий (Degree Programme in Information Technology) и логистики (DP in Logistics Engineering) [5]. Существуют программы в очень специализированных областях: лесное хозяйство (Degree Programme in Forestry) в Tampere Polytechnic, управление производством в Arcada Polytechnic, социальная работа с населением (social work with the population) в Helsinki Polytechnic, Pirkanmaa Polytechnic, Diakonia Polytechnic, Laurea Polytechnic, Arcada Polytechnic, фельдшерское и сестринское дело (medical assistant and nursing) в Helsinki Polytechnic, Pirkanmaa Polytechnic, Mikkeli Polytechnic, Turku Polytechnic, Satakunta Polytechnic, Laurea Polytechnic, управление в музыкальной сфере (DP in Music Management) в Jyväskylä Polytechnic [5].

Наиболее востребованным считается образование в сфере технологий, коммуникаций и транспорта, на втором месте – социология, предпринимательство и управление, на третьем – социальные услуги, здравоохранение и спорт. Далее следуют культура, туризм и ресторанное дело, естественнонаучные дисциплины, природные ресурсы и окружающая среда и наконец, гуманитарные дисциплины.

В последнее время большую популярность приобретает дистанционное сетевое обучение. С помощью домашнего компьютера можно осваивать учебные программы любого финского вуза или подтверждать свои знания экзаменационным тестированием. Такое обучение является платным и относится к дополнительным образовательным программам так называемых открытых университетов или вузовских курсов повышения квалификации. Практически все университеты Финляндии предлагают дополнительное обучение и на английском языке.

В современных условиях число иностранных студентов в финских высших учебных заведениях постоянно растет. На учебу в

Финляндию едут в основном студенты из России, Эстонии, Китая, Индии и стран Африканского континента [6]. В Финляндии нет частных платных университетов, все университеты являются государственными. Обучение в университетах бесплатное и для иностранных студентов.

Все выше сказанное способствует расширению сферы международного сотрудничества в области образования в Финляндии и имеет общепризнанный авторитет в мире.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

- 1. Чалышева Л.В., Гецен М.В.** Международное сотрудничество в сфере образования как одно из важнейших направлений программы повышения уровня знаний и развития сетевого сотрудничества. [Электронный ресурс] – <http://ecet.ucoz.ru/publ/1-1-0-1>.
- 2. The Centre for International Mobility (CIMO) /** – <http://www.rciabc.vsu.ru/mnfop/cimo.htm>.
- 3. Erasmus Mundus – Scholarships and Academic Cooperation/European Commission/** [Электронный ресурс] – http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/index_en.html
- 4. Finnish Language & Culture Courses / Summer Universities in Finland /** [Электронный ресурс] – http://www.kesayliopistot.fi/koulutustarjonta/finnish_language_courses.
- 5. http://www.cimo.fi/cimo_in_brief**
- 6. Учеба в Финляндии – не только для финнов / инфо-Финляндия /** [Электронный ресурс] – <http://www.info-finlandia.ru/public/default.aspx?contentid=137415-01.12.2011>.
- 7. Болдырева Е.Л.** Сотрудничество Санкт-Петербургского политехнического университета с университетами Финляндии // Россия в глобальном мире. 2014. №5(28). С. 131-135

ПРОГРАММА «ТАНДЕМ» В САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОМ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

На кафедре «Международных отношений» Института международных образовательных программ (ИМОП) Санкт-Петербургского политехнического университета (СПбПУ) произошло интересное событие. В спектре программ международного сотрудничества ИМОП появилась эффективная программа, способствующая изучению иностранного языка. В программе участвовали студенты кафедры «Международные отношения» ИМОП, изучающие финский язык и студенты Университета прикладных наук Наага-Хелиа (Хаага-Хелиа, Финляндия, Хельсинки), изучающие русский язык. С российской стороны программа была организована отделом приема и командирования СПбПУ.

Название программы – «Тандем». Программа достаточно известна в европейской образовательной сфере. «Особенно ценным в процессе тандема является деятельность говорения и межкультурного общения, которые в этом случае аутентичны. Удовольствие от такого общения очень быстро снимает страх перед ошибками, а бесстрессовая рабочая атмосфера позволяет погрузиться в иностранный язык и иноязычную культуру, стимулируя их изучение. В основе этого метода лежит концепция педагогики сотрудничества: два человека с различными родными языками встречаются, чтобы учить язык друг друга по принципу «говори на языке своего партнера» [1]. На кафедре международных отношений «Тандем» проводился впервые. В чем состоит суть программы и почему, по утверждениям участников программы, она так эффективна? В рамках тандем-метода доктором педагогических наук, профессором Института Международных экономических связей г. Айзенштадта (Австрия) Анатолием Леонидовичем Бердичевским

был разработан интенсивный курс для австрийских студентов, осваивающих русский язык в объеме I сертификационного уровня А2. Следует отметить тот факт, что А. Бердичевский является одним из инициаторов внедрения тандем-метода в России. Позже, в сотрудничестве с преподавателем русского языка Университета прикладных наук Наага-Нелиа (Финляндия) Пирьо Салениус, данный курс был адаптирован для тандем-занятий финских и русских студентов, получив название «Вдвоём всё-таки лучше!». В основе курса – концепция педагогики сотрудничества, что определяет социальный аспект изучения языка. Учебные темы курса разработаны на основе потребностей и заинтересованности участников, что определяет индивидуальный аспект изучения языка.

Кратко о тандем-методе. Тандем является комплементарной формой изучения иностранного языка. По мнению А.Н. Щукина, «цель тандема – овладение родным языком своего партнера в ситуации реального или виртуального общения, знакомство с его личностью, культурой страны изучаемого языка, а также получение информации по интересующим областям знаний» [2, с. 110]. Данный метод возник в Германии в конце XX века и довольно быстро распространился в других странах, благодаря его гибкости, что является одним из самых важных преимуществ. Он может осуществляться самостоятельно, или быть интегрированным в языковой курс, в течение короткого или продолжительного времени. Он может осуществляться между группами студентов двух разных языковых школ, расположенных в разных странах, или между двумя лицами, индивидуальный тандем (его самая распространенная форма) [3]. В курсе тандема используется принцип двуязычия «Говори на языке твоего партнера!». Ценным в процессе тандема являются деятельность говорения и межкультурного общения, возможность самостоятельного программирования предстоящего речевого действия.

Процесс обучения разбит на несколько тематических микроциклов. В каждом микроцикле выделяются рабочие этапы:

- создание групп тандема;

- этап общения в тандеме;
- этап презентации.

Первые два академических часа занятий групп финских студентов с российским преподавателем и русских студентов с финским преподавателем проводились отдельно, в разных аудиториях. В течение первых двух часов у групп была организована работа с лексическим материалом в контексте учебной темы дня. Материал занятий преподаватели разрабатывали независимо друг от друга.

Следующие два академических часа студенты работали в триадах. При создании рабочей группы участникам раздаются карточки. Каждый участник находит партнера, карточка которого подходит к его карточке. Преподаватели озвучивают задания: российский преподаватель последовательно переводит речь финского преподавателя и наоборот. Следует отметить, что это одно из условий тандем-метода.

На этапе общения в тандеме используется принцип взаимопомощи и поддержки. Участники тандема работают вместе по одному рабочему листу сначала на одном, а затем на другом языке. Время работы определяет руководитель. Роль преподавателя на этом этапе заключается в оказании «моментативной» языковой помощи, если участники оказываются в затруднительном положении.

На этапе презентации пользуются правилами очередности языков. Каждый участник представляет результат своей деятельности. Преподаватель акцентирует внимание только на языковых ошибках, искажающих смысл высказывания. Чаще сами участники исправляют друг друга, устраняя трудности взаимопонимания.

Курс «Вдвоём всё-таки лучше!», проводившийся на площадке ИМОП СПбПУ, был рассчитан, при интенсивности занятий 30 академических часов, на пять дней. На каждую выбранную тему – «Знаем ли мы друг друга?», «Из города в город», «Наши будни», «Свободное время», «Каникулы», – по 4 академических часа в день. Дополнительно были запланированы просмотр фильмов на финском и на русском языке, презентации финских городов на русском языке финских студентов, презентации российских городов на финском

языке российских студентов (по 2 академических часа в день). В последний 5-й день, после аудиторных занятий, состоялось внеаудиторное занятие в музее «Петергоф», где финские и российские студенты могли осуществить неформальное общение друг с другом и рассказать о своих впечатлениях о программе.



Количество российских участников преобладало 2:1.

Совместная работа начиналась с раздачи карточек-рисунков, по которым студенты находили свои пары. Преподаватели раздавали рабочие листы с заданиями, предварительно решив, на каком языке начнется первый этап работы. Каждому этапу отводилось равное количество времени по 30 минут. Один из основных принципов тандем-метода – нельзя смешивать языки, на каждом этапе используется только один. Во время занятий один из партнеров, носитель языка, выступал в роли эксперта. На втором этапе происходила смена рабочего языка. На третьем этапе каждый студент представлял результат своей работы на изучаемом языке, т. е. финский студент на русском, российский на финском.

Заканчивались занятия просмотром фильма, предварительно ознакомившись с опорными вопросами. Разъяснения некоторых слов, словосочетаний, выражений, которые представляли трудности для понимания, студенты получали от своих партнеров по тандему.

В педагогическом плане «совершенно очевидно, что независимо от степени владения языком знание отдельных элементов языка, как то: отдельных слов, отдельных предложений, отдельных звуков – не

может быть отнесено к понятию владения языком как средством общения. В учебных целях независимо от различных видов и форм обучения языку – от курсов до специализированного вуза, от общеобразовательной школы с преподаванием ряда предметов на иностранном языке – владение языком всегда должно рассматриваться в плане способности участвовать в реальном общении, но не в плане знания отдельных элементов языка» [4, 13; 5, 5–6].

Как показал опыт, форма учебно-познавательной работы в рамках тандем-метода имеет несомненное преимущество перед традиционными формами преподавания. Подтверждением этому являются письменные отзывы российских и финских студентов. Так, например, на вопрос анкеты «Что тебе особенно понравилось?», все участники отметили следующее: доброжелательное отношение и взаимный интерес, непринужденную атмосферу, возможность работы поочередно на двух языках, мотивированность общения. На вопрос «Что тебя удивило?» – студенты ответили, например, так: «Удивило то, что я понимала практически все», «Удивила несостоятельность стереотипа финнов, существующего в России. Финны очень общительные!», «Удивила открытость и легкость общения» и т. п.

По мнению преподавателей и студентов обоих университетов – программа состоялась.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК :

- 1. Бердичевский А.Л.** Обучение межкультурному общению с использованием метода «тандема» // Русский язык за рубежом. 2008. № 1. С. 4-19
- 2. Щукин А.Н.** Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. Уч. пос. 2-е изд. – М.: Филоматис, 2010. – 188 с.
- 3.** <http://lingcom.ru/article.php?l=ru&id=38> Изучение иностранных языков в Тандеме: главные принципы и особенности.
- 4. Колшанский Г.В.** Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностр. языки в школе. – 1985. – №1.
- 5. Вайсбурд М.Л.** Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. Уч. пос. для проведения спецкурса по обучению иноязычному общению в системе повышения квалификации учителей. – Обнинск. Титул, 2001. – 128 с.

Раздел III.

СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

УДК 331.07

Д. А. Бочкова, Е. Р. Счисляева

ВНЕДРЕНИЕ ПРОГРАММ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ НА ПРОИЗВОДСТВЕ

Потребности современного рынка труда разнообразны, но единым требованием является высокий уровень профессиональной подготовки кадров. Теоретические знания должны быть подкреплены хорошей практической подготовкой. Особенно важно это для инженерных и производственных специальностей. Современное производство, развивающееся быстрыми темпами, требует современной подготовки кадров, специалистов, подготовленных для работы на высокотехнологичном оборудовании.

Ввиду снижения востребованности среднего профессионально образования (СПО) прикладной бакалавриат становится основной программой подготовки специалистов производственных специальностей. Работодатели не готовы принимать на работу выпускников СПО из-за отсутствия ряда компетенций, необходимых для работы на современном производстве, при этом выпускники ВПО зачастую не обладают определенным набором практических знаний. Образуется ниша, которую готовы заполнить выпускники программ подготовки прикладного бакалавриата.

В развитие своих тезисов о том, что «будущее инженерного образования – интеграция обучающих программ с профессиональными стандартами», [3], О.И. Ребрин, руководитель

рабочей группы Департамента государственной политики в сфере высшего образования, в своем докладе утверждает, что «прикладной бакалавриат – это образовательная квалификация, присваиваемая выпускнику, закончившему основную образовательную программу высшего образования уровня бакалавриата, обладающего компетенциями по решению технологических задач в различных сферах социально-экономической деятельности, готового приступить к профессиональной деятельности сразу после окончания вуза».

Основной целью внедрения и развития программ прикладного бакалавриата является ликвидация социального разрыва между присущим выпускникам вузов повышенным социальным статусом и потребностью рынка труда в рабочих кадрах, умеющих работать на современном оборудовании.

Основными принципами прикладного бакалавриата являются:

- Ориентация на работодателя, который принимает непосредственное участие в формировании и реализации образовательных программ;
- Увеличение производственной практики по сравнению с программами академического бакалавриата (около 50% трудоемкости образовательной программы);
- Дуальное образование (обучение в стенах вуза и практическая подготовка непосредственно на рабочем месте);
- Присвоение квалификации рабочего или должности служащего по соответствующему профилю подготовки;
- В структуру подготовки закладываются элементы. Сопряженные с соответствующими программа подготовки СПО.

Миссия программ прикладного бакалавриата состоит в следующем [1]:

- преодоление риска потери практико-ориентированности при введении уровневого высшего образования;
- снижения уровня издержек организаций работодателей по доучиванию выпускников;

- адаптация образовательных программ вузов к заказу на практико-ориентированные результаты, соответствующие требованиям профессиональных стандартов;
- сокращение сроков вхождения молодежи на рынок труда в условиях демографического кризиса и старения кадров;
- снижение риска нетрудоустройства выпускников;
- расширение вариативности образовательных программ и сокращение их дублирования на уровнях среднего и высшего профессионального образования.

В соответствии с данными о трудоустройстве молодых людей, окончивших обучение по программам СПО [7] от 25 до 30% выпускников продолжают свое обучение в вузах.

В современной экономической ситуации трудоустройство по специальности является непростой задачей для выпускника. Сокращение рабочих мест значительно снизило предложения на рынке труда.



Рис. 1 Динамика вакансий и резюме [8]

В феврале количество опубликованных вакансий снизилось по сравнению с январем на 8%, а в целом за год – на 6%. Наибольший спад спроса за месяц отмечается в сегментах «Маркетинг, реклама, PR» (-30% вакансий), «Безопасность, службы охраны» (-25%).

В феврале конкуренция среди соискателей выросла на 35% до 6,5 резюме на одну вакансию. Среди безработных соискателей конкурс вырос с 3 до 3,5 резюме нетрудоустроенных соискателей на вакансию.

Треть вакансий в Санкт-Петербурге открыты в сфере продаж (33,7%). На втором месте – сфера промышленности и производства (9,1%). Третье место по уровню спроса занимает медицинская сфера (7,6%). Рабочие – на четвертом месте (5,9%). Строительная отрасль за месяц по уровню спроса поднялась на одну строчку рейтинга, заняв пятое место по уровню спроса на персонал (5,3%).



Рис. 2 TOP-10 популярных отраслей поиска персонала в рекрутинговом агентстве Superjob

Наибольший рост спроса на персонал отмечается среди рабочих специальностей и специалистов в сфере продаж (прирост составляет 13,2% и 7,2% по сравнению с данными прошлого года соответственно).

В начале 2014 года соискателей на различные должности объединила единая общая черта – большинство из них имело высшее образование, но при этом находилось в поиске работы [7].

Следовательно, академическая подготовка специалистов не отвечает на современном этапе потребностям рынка труда. Число специалистов с высшим образованием, находящихся в поиске работы, почти сравнялось с числом соискателей, не окончившими вуз.

По данным исследовательского Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии» [4] работники информационной сферы, торговли и инженерных специальностей являются наиболее востребованными специалистами на рынке труда.

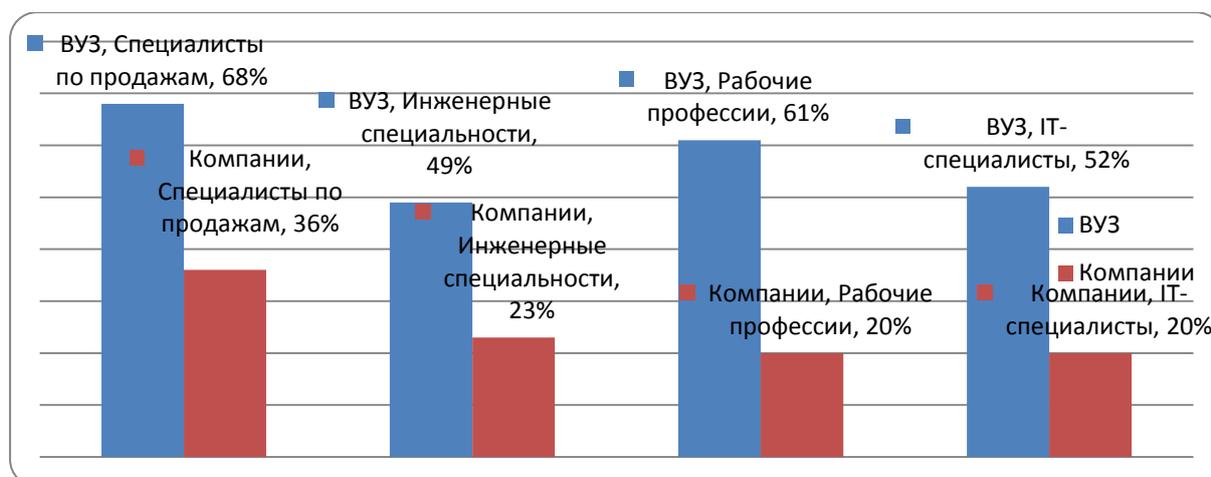


Диаграмма 1. Список востребованных специальностей по мнению работодателей и вузов.

На основе полученных данных можно выделить ряд укрупненных специальностей, для которых внедрение программ прикладного бакалавриата наиболее востребовано. Среди них инженерные специальности, кадры в области экономики, в частности, в сфере продаж, IT-специалисты и др.

Выпускник программы прикладного бакалавриата наряду с академической степенью получает также профессиональную квалификацию. Определение требований к итоговой квалификации выпускников происходит в зависимости от потребностей рынка в данный период времени.

Квалификация является результатом освоения определенной учебной программы, достичь определенного уровня квалификации можно разными путями.

В соответствии с Национальной рамкой квалификаций Российской Федерации (НРК РФ) бакалавриат, как прикладной, так и академический, можно отнести к 6 ступени.

Квалификационный уровень	Пути достижения
5 уровень	СПО с получением или на базе среднего (полного) общего образования или начального профессионального образования, практический опыт.
6 уровень	Бакалавриат. В отдельных случаях возможно СПО с получением или на базе среднего (полного) общего образования, практический опыт.
7 уровень	Магистратура (на основе освоенной программы бакалавриата), практический опыт. Специалитет (на основе освоенной программы среднего (полного) общего образования), практический опыт. Бакалавриат и дополнительное профессиональное образование (программы МВА и др.), практический опыт.

Табл. 1 Основные пути достижения квалификационных уровней (фрагмент)

Шестой квалификационный уровень достигается как по окончании программ СПО, так и по окончании программ ВПО (пример: школьный учитель, инженер n-категории и т. д.). Таким образом, формирование нового квалификационного уровня для программы прикладного бакалавриата не требуется.

При составлении дескрипторов¹ НРК РФ видна разница профессиональной подготовки специалистов СПО (уровень 5), даже при подготовке по расширенным программам, и специалистов ВПО (уровень 6) по программам прикладного бакалавриата.

¹ Дескрипторы – это описание результатов обучения, квалификационные характеристики на определенном уровне (обычно при получении степени или диплома), которые обычно показывают, как они изменяются на разных уровнях.

Уровни	Широта полномочий и ответственность (общая компетенция)	Сложность деятельности (характер умений)	Научоемкость деятельности (характер знаний)
5 уровень	Самостоятельная деятельность. Постановка задач в рамках подразделения. Участие в управлении выполнением поставленных задач в рамках подразделения. Ответственность за результат выполнения работ на уровне подразделения	Деятельность, предполагающая решение практических задач на основе выбора способов решения в различных условиях рабочей ситуации. Текущий и итоговый контроль, оценка и коррекция деятельности	Применение профессиональных знаний, полученных в процессе профессионального образования и практического профессионального опыта. Самостоятельный поиск информации, необходимой для решения поставленных профессиональных задач.
6 уровень	Самостоятельная профессиональная деятельность, предполагающая постановку целей собственной работы и/или подчиненных. Обеспечение взаимодействия сотрудников и смежных подразделений. Ответственность за результат выполнения работ на уровне подразделения или организации	Деятельность, направленная на решение задач технологического или методического характера, предполагающих выбор и многообразие способов решения. Разработка, внедрение, контроль, оценка и коррекция компонентов профессиональной деятельности	Синтез профессиональных знаний и опыта (в том числе, инновационных). Самостоятельный поиск, анализ и оценка профессиональной информации.

Табл. 2 Дескрипторы НРК РФ (фрагмент)

На основе проведенного исследования, можно сделать вывод, что программы подготовки специалистов квалификации «Прикладной бакалавриат» необходимы ввиду высокой потребности рынка труда в практико-ориентированных специалистах, которых не нужно доучивать на предприятии, которые обладают набором компетенций и навыков, необходимых для работы в определенной сфере.

Поскольку работодатели предпочитают принимать на работу выпускников с высшим образованием и хорошей практической подготовкой, степень прикладного бакалавра будет востребованной на образовательном рынке.

Нормативной базой для внедрения программ прикладного бакалавриата является Приказ Министерства образования и науки РФ от 16 октября 2009 г. N 423 "О реализации постановления Правительства Российской Федерации от 19 августа 2009 г. N 667".

С сентября 2010 года экспериментальные программы прикладного бакалавриата были созданы в 33 образовательных учреждениях СПО и в 16 ВПО. В ходе реализации эксперимента был выделен ряд трудностей:

- взаимодействие федерального и региональных органов власти в реализации эксперимента: правовой статус образовательных учреждений - участников эксперимента, переданных на региональный уровень;
- неясность механизма проведения итоговой аттестации и выдачи документа об образовании.

Обе проблемы в первую очередь затрагивают учреждения СПО. В настоящее время пути решения разрабатываются рабочей группой в Минобрнауки РФ [2].

По итогам отчета Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки необходимо будет оценить сильные и слабые стороны проведенного эксперимента и выбрать модель взаимодействия учреждений СПО и ВПО.

На данный момент разработано 3 модели кооперации [5]:

- Сетевая. Интеграция программ СПО и ВПО на основе кооперации «учреждение СПО-ВУЗ» (СПО входит в состав ВУЗа);
- Практико-ориентированная программа ВПО, реализуемая ВУЗом самостоятельно а также на базе СПО ВУЗа;
- Практико-ориентированная программа ВПО в условиях сетевого взаимодействия «ВУЗ-учреждение СПО».

Отличительной чертой каждой модели является форма кооперации учреждений СПО и ВПО. По итогам оценки эксперимента необходимо оценить каждый из возможных вариантов взаимодействия, его сильные и слабые стороны.

Не смотря на ряд проблем, связанных с административно-правовой организацией учебного процесса, разработки нормативных актов и процесса мониторинга эффективности программы подготовки прикладного бакалавриата, необходимо отметить, что востребованность практико-ориентированных специалистов на рынке труда растет с каждым годом. В условиях современной экономики, в момент импортозамещения и острой необходимости развития и оптимизации производственных процессов выпускники, обладающие набором академических знаний, подкрепленных практическими навыками и компетенциями, помогут стимулировать механизмы управления и производства.

Таким образом, внедрение программ прикладного бакалавриата является потребностью развивающегося отечественного рынка труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

- 1. Блинов В.И., Дудырев Ф.Ф., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Факторович А.А.** «Концепция создания программ прикладного бакалавриата в системе профессионального образования Российской Федерации» – М.: Федеральный институт развития образования, 2010. – 17 с.
- 2. Есенина Е., Факторович А.** Прикладной бакалавриат: эксперимент и реальность // Учительская газета. №17 от 24.04.2012. <http://www.ug.ru/archive/45534>
- 3. Ребрин О.И.** // Евгений Чечкин: Эксперт Урал. №27 (563). 08. 07. 2013. <http://expert.ru/ural/2013/27/snyat-s-holostogo-hoda/>.

- 4. Шмелев А.Г.**, Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии»: http://www.proforientator.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1990:2014-08-21-08-51-43&catid=22:2009-11-18-12-54-08.
- 5.** Основные материалы мониторинга проведения эксперимента по реализации программ прикладного бакалавриата, Национальный фонд подготовки кадров, 2014 год.
- 6.** Данные с официального сайта Федеральной службы государственной статистики www.gks.ru.
- 7.** Рынок труда Санкт-Петербурга, январь 2014; ключевые цифры и тренды рынка труда Санкт-Петербурга в январе 2014 года, исследовательский центр портала superjob.ru 05.02.2015 г.
- 8.** Рынок труда Санкт-Петербурга, февраль 2015, исследовательский центр портала superjob.ru 04.03.2015 г.

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

«Новая качественная эпоха необходима России: верные, волевые, знающие и даровитые люди; крепкая и гибкая организация; напряженный и добросовестный труд; выработанный первосортный продукт; высокий уровень жизни».

А. И. Ильин.

Качество – это не эталон, а путь к совершенствованию, и на этом пути вузу необходимо преодолеть много преград и решить трудные проблемы. В последние годы система высшего образования уделяет большое внимание проблеме качества. Объясняется это превращением показателей качества в рыночной экономике в главный фактор конкурентной борьбы и научно-технического развития.

Качество выпускника вуза зависит от многих факторов. Это профессионализм преподавателей, условия и обеспеченность образовательного процесса, состав элементов в образовательном процессе, мотивация обучаемого, современные технологии обучения, выбираемые системы контроля знаний, мотивация педагогического труда и многие другие.

С тем, что образование должно быть качественным согласен каждый, однако попытки выяснить индивидуальное представление о «качественном образовании» выявляют удивительные вещи. Поступающий абитуриент плохо знает вообще состав будущих знаний и не может ясно определить свои приоритеты. О «возможном

качестве» он вообще не готов говорить. Родители абитуриентов опираются, главным образом, на общественное мнение среди узкого круга своих знакомых. Предприятия в лице своих работников высказывают разные показатели как оценку качества образования, что отражает собственный опыт практической деятельности и должностную позицию на предприятии.

Если попытаться получить ответ на вопрос «Что такое качество образования?», то ответы будут сильно отличаться.

Качество подготовки выпускника вуза не поддается четкой и однозначной оценке. Причинами этого оказываются:

- ориентация (и ответственность) вуза на поддержку и развитие научно-технического и культурного потенциала;
- участие в процессе образования «собственно объекта обучения»;
- многофакторность категории «качество образования»;
- высокая значимость личностного преподавательского фактора.

Особенно важным оказывается единство понимания в коллективе вуза и самими обучаемыми ценности и ориентации качественного образования. В сложившихся условиях наиболее правильным становится использование терминологии и принципов социальной ответственности вузов перед настоящим и будущим обществом (включая окружающую среду), минимальных требований к регламенту учебного процесса по группам вузов, необходимых условий и целей мотивации персонала и обучаемых. Основой современного высшего образования должен стать компетентный подход (знания-навыки – понимание), выделение уровней компетенций, государственное тестирование компетенций, расширение ответственности вузов за результат деятельности, открытость результатов государственного и общественного инспектирования [1, с. 52].

В каждой, правильно сформулированной задаче управления, имеется система ограничения и цель. Для вуза это система имеющихся материальных и кадровых ресурсов, плановые показатели

на выпуск, требуемые дополнительные внебюджетные средства, обязательства по договорам, суммарные затраты и прибыль (инвестируемая в развитие), оценочные показатели сфер деятельности (учебной, научной, прочей).

Вуз как организация имеет принципиальное различие с предприятием. Роль вуза в экономике страны более значительна и долговременна. Это добровольно принимаемая ответственность за научно-техническое развитие, сохранение и приумножение интеллектуального потенциала (не только национального). «Продукт», выпускаемый вузом, принципиально отличается от продукции предприятия или услуг организации. Выпускник технического вуза это самообучающийся и саморазвивающийся инженерный корпус. Показатели выпускника зависят от сложения усилий вуза и самого обучаемого студента, т. е. складываются усилия производителя и потребителя (что не имеет место в материальном производстве). Простое переложение принципов деятельности и оценки управленческих решений, выработанных в промышленности, на условия деятельности высшей школы ведет к неправильным решениям и значительным потерям в экономике отдельного вуза и страны в целом. Затрагивая методологические основы услуги в виде «образования», выделим некоторые аспекты:

1. «Даже самая лучшая модель экономики не может обеспечить потребителя лучшей жизнью, чем он заслуживает по своим знаниям и культуре. Поэтому научить потребителя предъявлять запросы просвещенного человека так же важно, как просто удовлетворять его требования».

2. Потребление в сфере промышленности связано с потерей продукта или его части, а потребление «образования» дает наращивание интеллектуального и творческого потенциала.

3. Желание получить высшее образование связано, в первую очередь, с общим убеждением о положительном влиянии образования на будущую жизнь человека, а не с конкретными ожидаемыми финансовыми и материальными благами.

4. Теория полезности имеет ряд недостатков при описании жизнедеятельности человека, особенно при рассмотрении процесса обучения, где «наслаждение» подавляется принуждением к выполнению учебных заданий и наращивание объема получаемых услуг ведет с определенного уровня к явному вреду для человека.

Потребителем в вузе являются студенты, родители обучаемых (которые оплачивают обучение), предприятия и организации (где после окончания вуза работают выпускники), другие высшие учебные заведения (где продолжается образование), государство (общество). Конкретное выражение своих потребностей в виде требований к выпускникам вуза могут сформулировать очень немногие, кроме того потребности групп потребителей не совпадают. Но самое главное, что задачи научно-технического развития страны требуют действий вуза, которые расходятся с желаниями отдельных обучаемых.

Цель образования – удовлетворение образовательных потребностей личности и потребностей общества в образованных и профессионально подготовленных личностях.

Обучение – основной путь получения образования, целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения знаниями, умениями и навыками под руководством опытных лиц – педагогов, мастеров и т. д.

Образование – процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, необходимое условие для подготовки человека к жизни и труду. Уровень образования обуславливается требованиями производства, общественными отношениями, состоянием науки, техники и культуры, возможностями образовательных учреждений.

Технология обучения – это способ «перевода» знаний студента из одного состояния (среднего образования) в другое (высшее образование). Технология обучения включает полное описание процесса обучения; совокупность взаимосвязанных учебно-методических, информационных, технических средств; режим обучения; способы контроля знаний; регламентацию отдельных видов

процесса. Технология обучения характеризуется несколькими признаками. В качестве основных можно выделить степень ориентации на область инженерной деятельности, жесткость учебного плана, сочетание производственного и теоретического обучения, последовательность изучаемых предметов.

Качество выпускника вуза – это система показателей, характеризующих соответствие реальных значений показателей выпускника желаемым значениям показателей. Система желаемых значений показателей может выдвигаться предприятием-потребителем (рыночная оценка качества), самим выпускником (внутреннее качество), стандартом (стандартизованное качество), обществом (общественное представление о качестве), оценивать для индивидуального студента, группы студентов и выпускников вуза в целом. Соответственно и качество выпускника имеет несколько вариантов толкования.

Качество подготовки выпускника следует рассматривать как сильно неопределенный показатель, проявление которого зависит от многих факторов последующей трудовой карьеры, субъективных и объективных действий, системы и содержания дополнительного образования.

Скрытые потребности рынка – система возможностей и свойств продукта, которые превышают ожидания потребителя и расширяют его возможности. Преимущество в конкурентной борьбе получает предприятие, которое получает персонал с новыми способностями и знаниями. Ориентация на постоянное совершенствование позволяет готовить специалистов с опережением потребностей предприятий. Выпускник должен быть готов не только к использованию имеющейся технологии, но и содействовать ее развитию. Потребности к способностям выпускника выдвигает общество, мировой образовательный уровень, тенденции развития науки и практики, конкретные руководители и коллеги.

Качество образовательных услуг – это система показателей, характеризующих соответствие реальных значений образовательной

услуги желаемым их значениям. С учетом комплексного характера образовательной услуги ее качество может рассматриваться как качество отдельного элемента образовательной услуги и как интегральная оценка. Желаемые значения показателей, характеризующих образовательную услугу, могут выбираться как среднестатистические, стандартные или общественно выдвигаемые.

Основные макропроцессы при функционировании вуза – это комплекс взаимосвязанных процессов, включающий обучение, подготовку методических материалов, подготовка и повышение квалификации персонала, информационное обеспечение, ресурсное материально-техническое обеспечение, научные исследования. Каждый из макропроцессов включает элементы. К «обучению» относятся: профессиональная ориентация, поиск и прием абитуриентов, проведение занятий, оценка знаний, промежуточная и итоговая аттестация, содействие самостоятельной и дополнительной работе студентов. Объединяющими элементами функционирования вуза являются целевое единство, администрирование, управление финансовыми потоками, поддержание инженерной и информационной инфраструктуры, поддержание полноты и актуальности библиотечных ресурсов, координация и обеспечение внешних связей.

Требования к показателям, используемым при характеристике качества чего-либо – это система требований, включающая измеримость, объективность, полноту, информативность, наглядность, полезность, воспринимаемость.

Управление качеством чего-либо – последовательность действий, включающая оценку реального значения показателей, вычисление расхождений реальных и желаемых значений показателей, принятие решений по корректировке функционирования, возврат на первое действие. Последовательность действий при управлении качеством чего-либо создает процесс управления с обратной связью, где в качестве целевых установок приняты показатели качества, расхождение реальных и желаемых

значений показателей. Управление качеством не должно стать самоцелью, оно должно быть реализуемым и ориентированным на поддержку системы управления и развитие обеспечивающих ресурсов.

Сертификация – процедура, посредством которой третья сторона дает письменную гарантию, что продукция, процесс или услуга соответствует заданным требованиям. Сертификация продукции – это деятельность по подтверждению соответствия продукции установленным требованиям.

Руководство по качеству – документ, излагающий политику в области качества и описывающий систему качества организации. Руководство по качеству может охватывать всю деятельность организации или ее часть. Оно обычно содержит политику в области качества, ответственность, полномочия и взаимоотношения персонала, методики системы качества и инструкции, положение по пересмотру и корректировке руководства. Оно может состоять из нескольких документов.

Программа качества – документ, регламентирующий конкретные меры в области качества, ресурсов и последовательность деятельности, относящейся к специфической продукции, проекту, контракту. Программа качества содержит ссылки на части руководства по качеству.

Петля качества – концептуальная модель взаимозависимых видов деятельности, влияющих на качество на различных стадиях (от определения потребностей до оценки их удовлетворения).

Надзор за качеством – непрерывное наблюдение и проверка состояния объекта, а также анализ протоколов с целью проверки выполнения требований качества.

Анализ системы качества – обязательная оценка руководством состояния системы качества и ее соответствия политике в области качества.

Проверка (аудит) качества – систематический и независимый анализ, позволяющий определить соответствие деятельности и

результатов в области качества запланированным мероприятиям, а также эффективность внедрения мероприятий и их соответствие поставленным целям. Проверка качества выполняется лицами, которые не несут непосредственной ответственности за проверяемые участки работы [2].

Проблема качества возникла сразу же с появлением производства и торговли. Одно из упоминаний о важности качества: *“Брать с собой вещи, которые безупречно добротны. Ибо так же как добротность с самого начала обеспечит доверие к вашим товарам, которое вырастает со временем, так и обманный или поддельный товар навлечет на вас и на все ваши товары презрение и дурную славу”*. (Р. Гаклют, 1553–1616). Оно перекликается с множеством высказываний современных руководителей производства и менеджеров: *“Качество – прежде всего. Если проблема решена, исчезнут проблемы излишних потерь и несвоевременных сроков. Качество, а не объем выпуска, – задача номер один”*.

Говоря о качестве чего-либо, необходимо иметь уровень для сравнения. Плохое или хорошее качество, повышение или понижения качества можно увидеть только при сопоставлении. В технике базой качества продукции является стандарт, где четко регламентированы нормативные значения показателей. С ростом возможностей техники повышаются требования стандарта и тем самым требования к показателям продукции, считаемой качественной. В системе образования стандарты не получили всеобъемлющего применения и проблема сравнения в большинстве ситуаций требует дополнительного предварительного исследования.

Элементами подсистемы обеспечения качества функционирования вуза являются:

- критерии, нормативы, стандарты качества образовательных продуктов;
- показатели оценки качества совокупности преподавателей, учебных программ, материально-технической, социально-бытовой и информационной инфраструктуры вузов;

- показатели оценки качества технологии учебного процесса;
- требования к знаниям и умениям абитуриентов, студентов и выпускников;
- методики вычисления показателей качества результатов и отдельных элементов вуза;
- механизмы и инструменты управления вузом с позиций качества его функционирования.

В современных условиях проблема качества функционирования вуза (предоставления высококачественных образовательных услуг) связана с созданием высококвалифицированного и эффективного коллектива. Прошло время, когда наличие одного гениального ученого на кафедре было достаточно для подготовки гениальных учеников. В настоящее время при огромном накопленном интеллектуальном потенциале, высоких темпах научно-технического развития, значительных информационных ресурсах в локальных и комплексных базах данных, большом числе публикуемых книг необходимы иные технологии обучения. Их элементами должны быть: координация элементов технологии обучения, высокая степень материально-технического и методического обеспечения, значительная самостоятельная работа студента. Это можно обеспечить при координации деятельности учебных подразделений (кафедр и факультетов), согласованности отдельных решений и подсистем управления. Фактически вуз создает среду, в которой «выполняет свою работу» и обучается студент. 50 лет назад эта среда ограничивалась внутренней средой вуза, сегодня среда обучения является открытой и существенно выходит за рамки вуза.

Система управления качеством деятельности вуза складывается из основного и совокупности обеспечивающих контуров. Основной контур предполагает измерение качества итогового результата и выработку корректирующих мер в деятельности вуза. Обеспечивающие контура управления охватывают отдельные подразделения (факультет, кафедра, лаборатория), отдельный лекционный курс (семинарские занятия, практику, самостоятельную

работу студента), учебный план специальности, методическое обеспечение, систему управления вузом, материально-техническое обеспечение учебного процесса, состав преподавателей, условия труда преподавателей и учебы студентов и др., увязывая качество их результатов с механизмами их функционирования.

Работа системы управления качеством деятельности вуза состоит из следующих этапов:

- измерение показателей качества,
- оценка соответствия фактических результатов показателям потребности в получении образовательных услуг,
- выработка мер по корректировке деятельности вуза,
- оценка предполагаемых изменений показателей качества.

Исходя из этих этапов, возникают ключевые проблемы построения системы:

- какие выбрать оценочные показатели?
- какова степень воздействия возможных изменений на итоговые показатели?
- какие экономические результаты (дополнительные расходы и доходы) возникнут в связи с изменениями?

Проблема качества образования выпускников имеет два уровня. Первый уровень связан с системными вопросами организации высшей школы, второй – с организацией работы вузов.

На первом уровне проблемы качества образования проявляются противоречия между потребностями общества и возможностями высшей школы. Сложившаяся структура специальностей в вузах, традиции в построении учебных образовательных программ, задержки в оснащении вузов передовой техникой не позволяют в полной мере обеспечить требования отраслей экономики в конкретном наборе знаний и умений выпускников. Ни в одной стране мира нет такого числа специальностей высшего образования как у нас в стране. Усложняется ситуация и отсутствием экономического механизма стимулирования вузов за качественную подготовку,

отсутствием управления процессом трудоустройства по профилю полученной специальности.

Концепция управления качеством в вузе – это всестороннее целенаправленное и хорошо скоординированное применение методов управления качеством во всех сферах деятельности (от исследований до оценивания) при участии руководства, преподавателей и служащих и рациональном использовании интеллектуальных, материальных, финансовых ресурсов вуза.

1. Ориентация на потребителя.

Вуз зависит от своих студентов и предприятий-потребителей. Он должен идти на встречу их требований и ожиданий. Удовлетворение данного принципа, обеспечивается следующими действиями: понимание требований и желаний рынка труда, прогнозирование развития техники и технологии, оценка степени удовлетворения ожиданий потребителей, взаимодействие с предприятиями-потребителями.

Однако концепция ориентации на потребителя в производстве не переносится в полной мере на условия высшего образования. Денежный образ мышления не укладывается в концепцию образования. Инженерно-техническая интеллигенция преследует цель оптимизации и повышения эффективности национальной экономики, развития науки. Фактически служение обществу вытесняет «денежную выгоду». В этом смысле интеллигенция оказывается в «условиях классовой борьбы» с предпринимательской частью общества.

2. Вовлечение персонала.

Вовлечение преподавателей и работников в проблему качества позволяет: расширить возможности для совершенствования вуза, ввести персональную ответственность за решение проблем, ввести обмен опытом.

3. Единство цели.

Задача системы управления заключается в выработке единой цели, культивированию ценностей вуза, ориентации коллектива в решении проблемы повышения качества.

4. Ориентация на процессы.

Желаемый результат в повышении качества достигается через совершенствование процесса функционирования вуза. Именно процесс деятельности отдельных преподавателей и подразделений определяет результативность.

5. Непрерывное совершенствование.

Целью вуза является непрерывное совершенствование. Освоение новых концепций образования, внедрение новых специальностей, освоение последних достижений техники и технологии, развитие учебно-методических материалов, повышение квалификации персонала – все это элементы деятельности вуза.

Особенностью традиционных схем развития является опора на эволюционный подход. Экономические и организационные действия оказываются откликом на уже прошедшие изменения и уже не находятся в полном согласии с требованиями настоящего времени. В высшем образовании необходим иной подход – ориентация на ожидаемые изменения в науке и технике (теория опережающих ориентиров в образовании).

6. Взаимовыгодные отношения с предприятиями.

Отношения с предприятиями и организациями ориентировано на выбор основных потребителей, создание четких и открытых отношений, обмен информацией и координация планов. Реализуется подобная система отношений через комплексные договора, базовые кафедры, совместное использование квалифицированного персонала.

7. Системный подход.

Качество обеспечивается взаимодействием подразделений вуза, оценивается через систему показателей, реализуется как подсистема комплексной системы управления.

Система качества в вузе включает:

- входной контроль абитуриентов;
- промежуточный контроль знаний;
- итоговый контроль знаний,
- оценка качества элементов процесса обучения;

- оценка качества работы выпускников вуза;
- мониторинг мнения предприятий-потребителей выпускников;
- оценка качества элементов вуза;
- сбор и обработка информации о качестве;
- участие в национальных мероприятиях по повышению качества;
- создание системы открытости информации;
- привнесение показателей качества во все аспекты управленческой деятельности;
- проведение мер по формированию культуры качества в коллективе [3].

Стремление вуза к обеспечению качественной подготовки своих специалистов реализуется через следующие программы:

1. Привлечение и выращивание квалифицированных преподавателей.
2. Сохранение квалифицированного учебного персонала.
3. Формирование сети взаимоотношений с предприятиями и организациями.
4. Улучшение материального обеспечения учебного процесса.
5. Введение оптимального регламента учебного процесса.
6. Введение системы контроля за показателями функционирования.

Квалификация преподавателей

Основополагающим фактором для качественной подготовки специалистов является «Преподаватель». Создайте достойные материальные и моральные условия деятельности преподавателя и Вы будете изумлены от масштаба последующих успехов выпускников вуза. Личность преподавателя, увлеченного своей деятельностью, отличающегося высокой квалификацией, умеющего ценить успехи своих учеников и уважающего студентов как коллег, привлекает к себе, стимулирует творческие силы у студентов. Выпускники вспоминают свой вуз только через конкретных преподавателей.

Общественную значимость вуза оценивают, прежде всего, через престижность его руководителей и ведущих ученых.

Квалификация учебного персонала

Атмосфера взаимоотношений в коллективе кафедры, состояние учебного оборудования и выработка навыков в ходе лабораторных работ зависят от учебного персонала. Лаборант, заведующий лабораторией, учебный мастер являются участниками учебного процесса. От них зависит обстановка на кафедре и в лаборатории, сохранность помещений и оборудования, эффективность труда студентов.

Взаимоотношений с предприятиями и организациями

Вуз живет в системе обширных связей. Прежде всего, это научные исследования, выполняемые для предприятий и организаций. Здесь источник роста квалификации преподавателей, дополнительные возможности для обучения студентов, потенциал материальных возможностей вуза.

Материальное обеспечение учебного процесса

Воспитывает и обучает вуз и через обстановку в своих учебных и лабораторных помещениях, через состав используемого учебного оборудования, чистоту на территории. Государственные законы предусматривают специальные льготы вузам для поддержки его материального обеспечения. Инженера и конструктора невозможно подготовить без современных лабораторий, навыков работы с реальными измерительными и испытательными комплексами. Ведущие мировые фирмы реализуют специальные программы создания лабораторий в университетах. Их руководители понимают, что учить специалиста выгоднее в вузе, чем у себя на рабочем месте, и учить следует сразу на примере новейших достижений.

Требования к системе управления

Качество процессов функционирования вузов и качество выпускников вузов рассматривается как важнейший фактор при

создании единого общеевропейского образовательного пространства. Во многих российских вузах введены проректоры по управлению качеством, созданы соответствующие отделы и подразделения на факультетах. Не умаляя значимости этих действий, обратим внимание, что на предприятиях Японии, где зародилась политика качества, нет специализированных подразделений и нет специальных служб и контролеров технического контроля. По идеологии японского менеджмента службы явного контроля за деятельностью персонала и результатами труда вообще отсутствуют. Задача контроля и обеспечения качества – это внутренней настрой всех работников предприятия и персональная ответственность каждого [3].

Современный стиль управления в вузе предусматривает:

- персонал на всех уровнях работает вместе, даже если это вне его прямых служебных обязанностей;
- полномочия и ответственность коллективные;
- основное требование к персоналу – знать как работать с другими людьми;
- авторитет приходит из знаний, а не из занимаемой позиции;
- количество уровней управления небольшое;
- информационные связи оперативны;
- индивидуальная кадровая работа;
- стимулирование творческой активности.

Комплексные информационные системы

При внедрении системы управления качеством образовательной среды в вузе необходимо выполнить:

- сформировать систему информационных баз данных вуза;
- выработать состав контролируемых элементов и правила их измерения;
- разработать регламент внутреннего аудита и самооценки;
- выработать систему возможных корректирующих и опережающих мер.

Основные информационные базы вуза:

1. База данных и поддерживающая система абитуриентов.
2. База данных и поддерживающая система студентов.
3. База данных и поддерживающая система слушателей.
4. База данных и поддерживающая система преподавателей и сотрудников.
5. База данных и поддерживающая система по территории и помещениям (ГИС-система).
6. База данных материального и поддерживающая система имущества и оборудования.
7. Учебно-методическое обеспечение и база компьютерных учебников.
8. Информационно-справочный сайт вуза.

Принципы функционирования системы управления вуза

1. Ориентация на потребителя.
2. Ориентация на показатели ведущих вузов.
3. Увязка качества функционирования вуза с качеством результатов труда его персонала.
4. Использование при оценке деятельности элементов вуза сравнительных показателей (показателей качества).
5. Постоянство мониторинга показателей качества.
6. Вовлечение в систему оценки качества функционирования элементов вуза всех уровней управления, начиная от преподавателя до ректора.
7. Вера в то, что нет предела совершенству.
8. Ориентация на совершенствование процессов и результатов труда во всех подразделениях.
9. Ориентация на предотвращение возможности допущения дефектов.
10. Полное закрепление ответственности за качество труда за непосредственным исполнителем.
11. Активное использование человеческого фактора, развитие творческого потенциала персонала, культивирование морали.

12. Качество определяет судьбу вуза.

13. Думай о качестве ежеминутно.

14. Изменения должны проводиться руководством высшего звена.

15. Необходимо знать меры, которые следует предпринимать для повышения качества.

16. Система вознаграждений должна быть совместимой с системой показателей качества, используемой потребителями и экспертами.

17. Топ-менеджеры должны понять, что управление качеством является частью управления вузом, заниматься разработкой мер повышения качества.

18. Руководство вуза должно поощрять обучение теоретическим и практическим методам повышения качества во всех подразделениях, чтобы все сотрудники поверили в то, что достижение качества является неотъемлемой частью их работы.

19. Топ-менеджеры должны увязать ориентацию на финансовые, количественные показатели и показатели качества процесса и результатов.

Вуз – это особая организация в системе экономики страны (а для ведущих вузов в системе мировой экономики), студент – это особый «продукт», равноправно участвующий в процессе своего обучения.

Система управления вузом – иерархическая, сложная и комплексная совокупность решений и подразделений. Для нее важна целеустремленность, разумный консерватизм, небольшой авантюризм, сбалансированность. Принципы менеджмента качества пока не нашли своего устойчивого места в менеджменте высшей школы. Как любое нововведение менеджмент качества проходит свой путь от первоначального неоправданного завышения значимости до реального его места в системе управления вузом. Однако для того, чтобы понять и квалифицированно использовать идеи менеджмента

качества следует четко понимать терминологию, принципы, методы и методики этого функционального направления.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

- 1. Глухов В. В.** Качество высшего образования. (методология, оценка и воздействие) учебное пособие / В. В. Глухов; М-во образования и науки Рос. Федерации, С.-Петерб. гос. политехн. ун-т. – [2-е изд.]. – Санкт-Петербург : Изд-во Политехнического университета, 2011. – 154 с.
- 2. Васильев Ю. С.** Экономика и организация управления вузом. Учебник [Для студентов спец. "Менеджмент в социальной сфере"] / Ю.С. Васильев, В.В. Глухов, М.П. Федоров; Под. ред. д.э.н. В.В. Глухова. – 3-е изд., испр. и доп.. – СПб. и др. : Лань, 2004. – 608 с.
- 3. Глухов В. В.** Экономика знаний. Учеб. пособие для подгот. магистров по направлению "Менеджмент" / В.В. Глухов, С.Б. Коробко, Т.В. Маринина. – М. и др. СПб. : Питер принт, 2003. – 527 с.

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

XXI век – век диалога: диалога языков, культур, религиозных конфессий, политических, экономических и других течений. В эпоху глобализации все большее значение приобретает необходимость укрепления коммуникативных связей в процессе формирования широкого социогуманитарного пространства. Реалии таковы, что спустя почти четверть века после распада советского государства стоит задача не просто сохранить информационно-культурные отношения, но и вырастить новое поколение людей, ориентированных на цивилизационный диалог.

Разрыв единого политического, экономического и гуманитарного пространства резко ограничил возможности граждан новых независимых государств в реализации своих прав в области культуры, образования и науки; существенно затруднил реализацию гуманитарных контактов и связей. В настоящее время все больше требуется усилий, чтобы восстановить ход истории, сохранив ту непрочную нить культурной преемственности, которая соединяет нас с прошлым. Проблема бережного отношения к своей истории и сохранения культурного наследия является весьма важной в современном мире.

Сегодня для более успешного ведения межкультурного диалога необходимо, прежде всего, расширить сотрудничество в сфере науки и образования. Фактически это является одним из важных факторов развития интеграционных процессов и укрепления межгосударственных связей.

Как известно, ставшие самостоятельными государства на постсоветском пространстве стали искать собственные пути развития национальных научно–образовательных систем, различным образом

сочетая при этом новые тенденции в развитии образования, связанные, главным образом, с заимствованием западного опыта и традиций, присущих советской системе образования. Некоторые российские авторы эту особенность инновационного процесса считают основной предпосылкой «для сближения образовательных систем постсоветских государств с целью реконструкции на новых основаниях единого (интегративного) образовательного пространства на территории этих стран, конвертируемого в мировое образовательное пространство» [1].

Анализируя состояние научно–образовательных систем этих стран, можно выделить следующие факторы конвергенции:

- общее историческое прошлое;
- язык общения, являющийся важным фактором интеграции;
- переход на трехуровневую систему (бакалавр–магистр–доктор);
- законодательное обеспечение дифференциации образования;
- проблемы гармонизации старой системы (кандидатской и докторской) с новой системой (магистерской и докторской);
- актуальность развития и совершенствования форм международного научного и межвузовского сотрудничества и т. д.

Процесс развития научного и образовательного сотрудничества будет успешным при следующих условиях:

- соблюдение принципа единых возможностей;
- финансовая поддержка на основе государственных договоренностей;
- единые правила обучения;
- единая классификационная таблица, т. е. взаимное признание учебных планов, курсов, дипломов и степеней;
- реализация принципа обмена информацией;
- единые согласованные образовательные стандарты и методология [2].

Безусловно, на сегодняшний день интернационализация науки и образования – это своего рода индикатор цивилизованного общества,

ориентированного на инновационность, или иначе, ответ на вызовы времени.

С точки зрения Е. Пивовара, при грамотном подходе для укрепления интеллектуального потенциала, должны использоваться заимствования лучшего опыта и достижений зарубежных партнеров и их интеграция в отечественный учебный и научно–исследовательский процесс. Это подразумевает привлечение лучших преподавательских кадров для чтения лекций и проведения семинаров, научных разработок; организация командировок и стажировок; открытие курсов повышения квалификации, образовательных (в том числе, совместных) программ по новым специальностям и направлениям подготовки и т. д. [3].

Фактически совместная работа в сфере науки и образования создает благоприятные условия для межкультурного взаимодействия. Сама логика развития независимых государств диктует выбор сохранить единое образовательное пространство как залог политической и экономической стабильности в условиях глобализации. По этой причине радикальные перемены в политической, социально–экономической и других сферах на постсоветском пространстве настоятельно требуют адекватных шагов в научно-образовательной сфере.

Реконструкция науки и образования стала актуальной в информационно-технологическом обществе XXI века. Ситуация, сложившаяся в современном риск-пространстве, тревожит многих ученых. В обостренном противоречиями и конфликтами мире для решения политико-экономических проблем, установки на приоритеты информационного пути развития необходимо совершенствование цивилизационного диалога и, без всякого сомнения, появления новых форм и уровней научно-образовательного сотрудничества, чтобы диалог недоверия превратить в диалог понимания [4].

По сути дела научно-образовательное сотрудничество как парадигма предполагает культурное сближение и взаимодополняемость, когда партнеры не подавляют друг друга, не стремятся доминировать, а

вслушиваются, содействуют, находят оптимальные варианты для разрешения возникающих в социуме проблем.

С нашей точки зрения, научно-образовательное сотрудничество – это интеллектуальная миссия; доказательство преодоления социальной, религиозной, политической конфронтации; гарант взаимопонимания, взаимодействия и поисков новых методов и потенциалов в области науки, техники, культуры и информации. Бесспорно одно: научно-образовательное сотрудничество – это потребность во взаимодействии, взаимопомощи, взаимообогащении.

По этой причине проблемы развития и совершенствования сотрудничества в научно-образовательной сфере постоянно присутствуют в повестке дня на саммитах и двухсторонних переговорах лидеров наших стран. Перспективы выстраивания механизма научно-образовательных связей на постсоветском пространстве можно рассматривать в нескольких направлениях. Это «формирование «общего рынка» образовательных услуг, выстраивание динамичной конфигурации взаимопроникновения субъектов высшей школы, дальнейшее укрепление соответствующей договорно-правовой базы сотрудничества, создание структуры, проводящей мониторинг системы взаимодействия». При наличии государственной поддержки и четкой концепции взаимодействия можно надеяться, что у интеграции в области науки и образования большие перспективы [3].

Очевидно, в идее гуманитарной конвергенции как никогда должны быть активны не только политики и дипломаты, но и философы, культурологи, педагоги и другие представители науки и образования. Исследуя перспективы межкультурной интеграции на постсоветском пространстве, отметим еще один из проектов – это организация форумов. Цель форума – создание платформы для плодотворного обмена опытом между представителями ведущих гуманитарных вузов различных государств, а также для разработки и реализации совместных инновационных проектов в целях

модернизации международного научно-образовательного и культурного взаимодействия.

Усиление такого партнерства сопровождается совместной разработкой международных программ и проектов, обменом научными идеями и учеными, сотрудничеством университетов, созданием новых технологий, инструментов и методов научно-исследовательской работы.

Признание научного плюрализма идей, интенсивный диалог культур, формирование поликультурной компетентности, толерантного отношения к теоретическим воззрениям различных научных школ и т. д. – все это атрибуты интернационализации вузовской науки.

Выделим следующую установленную классификацию уровней [5]:

Первый уровень – международные научные контакты, включающий

- обмен научными идеями, а также преподавателями, аспирантами и студентами;
- проведение международных конференций, семинаров, форумов, мастерских и т.д.;
- приглашение зарубежных специалистов для чтения научных докладов и лекций.

Второй уровень – научно-образовательная кооперация, предполагающий

- разработку и реализацию международных образовательных программ и проектов, конструирование новых технологий, инструментов и методов научных исследований;
- проведение совместных научных исследований;
- обучение иностранных аспирантов и докторантов;
- научные стажировки за рубежом;
- использование в образовательном процессе мирового научно-образовательного опыта;
- использование мировых систем качества.

В глобальном научно-образовательном пространстве вследствие этого возникают все необходимые предпосылки для достижения наиболее высокого уровня – международного стратегического партнерства.

Признаками стратегического партнерства в области развития вузовской науки являются:

- наличие сходных стратегических интересов, постановка совместных стратегических целей и задач;
- долгосрочные договорные отношения;
- интеграция ресурсов;
- совместный анализ результатов научной деятельности;
- договорные отношения между вузами;
- распространение языка вуза-партнера в системе образования и науки;
- формирование стратегических альянсов;
- создание международной сети вузов-партнеров;
- взаимное признание академических степеней и дипломов;
- проектно-грантовая деятельность.

Аксиоматично, что факт интеграции в единое информационное и научно-образовательное пространство – обязательный компонент стратегии развития конструктивных отношений. Этот курс можно рассматривать как некий этап глобализации. Корректное координирование проблем в сфере науки, образования и культуры снимет политический барьер и даст новый импульс развитию расширяющихся отношений между Азербайджаном и другими странами.

Определенные общие шаги в этом направлении предпринимаются как Азербайджаном, так и странами постсоветского пространства. В 2006 году был основан Межгосударственный фонд гуманитарного сотрудничества государств-участников СНГ. Основная цель Фонда – реализация совместных мероприятий в области культуры, образования, науки,

архивного дела, массовых коммуникаций, экологии, работы с молодежью и т. д.

В 2011 году Институт философии Российской академии наук под эгидой и при поддержке МФГС провел Школу молодого философа с участием студентов, аспирантов и преподавателей философии из стран Содружества на тему «Философия. Политика. Культура». Мероприятие было направлено на активизацию научных связей, осмысление, оживление и сохранение общих духовных, культурных и научных традиций России и других стран СНГ путём консолидации усилий зрелых ученых и молодых людей – студентов старших курсов и аспирантов философских и политологических специальностей. В работе Школы приняли участие известные учёные и аспиранты из Азербайджана, Армении, Беларуси, России, Таджикистана, Украины.

В настоящее время в сфере гуманитарного сотрудничества между Азербайджаном и Российской Федерацией расширяются масштабы взаимодействия в области науки, образования и культуры. Азербайджан и Россия имеют много экономических, культурных, научных и духовных связей, у которых прослеживается тенденция постоянного развития. Из более чем ста межгосударственных и межправительственных соглашений, подписанных Азербайджаном и Россией, большая часть охватывает гуманитарные области. К ним можно отнести и межправительственные соглашения о культурном и научном сотрудничестве, сотрудничестве в области аттестации научных и научно–педагогических кадров высшей квалификации, научно–техническом сотрудничестве, об учреждении и условиях деятельности информационно–культурных центров, о сотрудничестве в области информации, о научно–техническом сотрудничестве между Национальной Академией наук Азербайджана и Российской Академией наук.

В частности, в рамках Бакинского международного гуманитарного форума обсуждаются проблемы гуманитарного сотрудничества и интеркультурализма в условиях глобализации,

научных инноваций и их трансферт в сферу образования [6]. Участвующие в форуме видные государственные и общественные деятели, ученые, специалисты, эксперты делятся своими интересными аналитическими мыслями и, таким образом, совместно прилагают свои усилия в развитие науки, культуры и образования.

20 лет назад в Актовом зале МГУ состоялся Учредительный съезд Ассоциации университетов СССР. Как отметил в своем выступлении на БМГФ ректор МГУ В. Садовничий: «У истоков создания данной организации стояли азербайджанские коллеги. Бакинский государственный университет – один из ее учредителей... Искренне убежден в том, что отношения между учеными, интеллигенцией наших стран всегда были, есть и будут служить тем базисом, на котором будут ... укрепляться взаимовыгодные партнерские отношения» [7].

И действительно, из года в год взаимосотрудничество укрепляется по нарастающей. На основе договоров осуществляется совместное руководство кандидатскими и докторскими диссертациями, организация учебной практики, совместные научные конференции и симпозиумы, ведется совместная разработка научных исследований, учебников и методических пособий, обмен научной информацией, сотрудничество между научными библиотеками. По мнению Е. Пивовара, «российско-азербайджанские отношения могут считаться примером для других стран» [8].

Одним из наиболее престижных вузов республики является Бакинский филиал Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, действующий с 2008 года. В настоящее время на 5 факультетах филиала обучаются более 400 студентов, работают ведущие профессора и преподаватели МГУ.

Посетившие Баку представители МГУ им. М.В. Ломоносова, Российского государственного гуманитарного университета, Центра кавказоведения при РГГУ договорились со своими азербайджанскими коллегами о сохранении общего исторического пространства через

создание новых диалоговых площадок, развитие механизмов научных и информационных коммуникаций.

Наряду с этим сотрудники Бакинского государственного университета, Бакинского славянского университета и др. принимают участие в совместных разработках и публикациях новых учебников, методических пособий, научных статей и т. д. Со дня основания Бакинского славянского университета (БСУ) в 2000 году расширение международных связей является одним из важнейших направлений в развитии университета. Функционирующие центры азербайджанского языка и культуры при Московском государственном лингвистическом университете, Белорусском Государственном Педагогическом Университете, Киевском национальном лингвистическом университете и др. являются доказательством двусторонности отношений в сфере науки и образования на постсоветском пространстве.

По инициативе Бакинского славянского университета в апреле 2013 года в Баку прошел Международный форум студентов стран СНГ, Балтии и Грузии на тему «Взаимоотношение русского языка с государственными языками стран постсоветского пространства». Форум был приурочен к 20-летию создания Содружества.

Вместе с тем в БСУ успешно функционирует Российский образовательно-культурный центр «Московская аудитория» (с 2002 г.). Представители науки и образования России – частые наши гости. Конечно же, и со стороны вузов Санкт-Петербурга (особенно, альма-матер СПбГУ) нам бы хотелось более активного сотрудничества с культурно-образовательным центром «Санкт-Петербург» БСУ (с 2004 г.) [9].

Так или иначе, сегодня двусторонние гуманитарные и научные связи плодотворно расширяются по многим направлениям. Уделяется внимание организациям российской диаспоры, которые инициативны в проведении мероприятий среди соотечественников, в том числе и в школах республики. Азербайджан последовательно продолжает проявлять интерес к русскому языку в области информационного

обмена. В нашей стране сохранили в системе образования не только изучение, но и обучение на русском языке. Он представлен как на уровне получения среднего и высшего образования, так и изучения как иностранного.

Кроме того, соглашение о признании документов, касающихся образования, ученых степеней и ученых званий, подписанное между двумя странами оказало большое влияние на перспективность наших связей. Правительства двух государств содействуют углублению научно–технического сотрудничества на основе принципов равноправия и взаимной выгоды, создавая для этого необходимые организационные, правовые и финансово-экономические условия. Направления определяются исходя из интересов развития науки и техники в обеих странах. Ученые двух стран регулярно участвуют в различных конференциях, семинарах, симпозиумах. Так, в области использования результатов совместных научно-исследовательских работ, защиты интеллектуальной собственности, определения порядка эксплуатации научно-технических объектов и научного оборудования совместного пользования, страхования ученых и научно–технического персонала при выполнении совместных работ, в сфере командирования ученых и специалистов уже приняты соответствующие нормативно-правовые акты.

Вместе с тем, активно осуществляется сотрудничество в области реализации совместных научно-исследовательских программ и проектов, формирования совместных научных коллективов, а также инновационных предприятий, обеспечивающих освоение новой техники и технологий. Вот уже несколько лет российские и азербайджанские ученые проводят научные работы в исследовательских учреждениях, на промышленных предприятиях, в высших учебных заведениях и технопарках, совместные экспедиции и т. д. Привлечение отдельных ученых и специалистов одной из стран к выполнению работ в другой не является исключением. При выборе и определении форм поддержки конкретных совместных исследований российские и азербайджанские ученые руководствуются

исключительно интересами развития науки и актуальностью тематики для экономического и социального прогресса наших стран. Содействие обеспечению доступа ученых РФ и Азербайджана к уникальному и новейшему экспериментальному оборудованию способствует развитию кооперационных связей при его разработке, производстве и приобретении. Немаловажен процесс обмена научными приборами и оборудованием, научно-технической документацией при выполнении совместных исследований и разработок.

В июне 2013 года между Национальной академией наук Азербайджана и Российской академией естественных наук было подписано соглашение о расширении научных связей и перспектив сотрудничества. Документ предусматривает проведение совместных исследований в сфере естественных и гуманитарных наук, реализацию работ по кадровой подготовке, а также совместную организацию конференций и семинаров.

Все это далеко неполный перечень фактов в деле реализации координированности наших научно-образовательных связей. Задача крайне сложная, но, тем не менее, договариваться и воплощать все эти идеи и проекты в действительность надо. Следует осознать, что это необходимая основа для выхода на более новый качественный уровень конструктивных отношений. Формат таких отношений предполагает лучшее понимание друг друга, толерантный подход и решение насущных проблем. Российский и азербайджанский научно-образовательный мир желает развивать и укреплять сотрудничество между двумя странами, реализуя тем самым свой мощный потенциал и, осуществляя весомый вклад в экономическое и социальное развитие наших стран.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Ермоленко В.А. Предпосылки и условия сближения образовательных систем стран постсоветского пространства в современных реалиях // Пространство и Время. – 2014. – № 3(17). – С. 115–120.

2. **Мясников В.А.** Развитие единого образовательного пространства стран СНГ [Электронный ресурс] // Образование и общество: Научный, информационно-аналитический журнал. 2003. № 3. Режим доступа: http://www.jeducation.ru/3_2003/24.html.
3. **Пивовар Е.И.** Интернационализация российского гуманитарного образования как фактор укрепления позиций России на постсоветском пространстве // Вестник Российской нации. 2012. Том 2–3. № 22-23. С. 267-276.
4. **Кадырли А.Г.** «Цивилизационный диалог как форма логической культуры» // VI Международный форум «Диалог языков и культур СНГ в XXI веке»: (сборник материалов). Ч. I – Москва: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. С. 114 –117.
5. **Певзнер М.Н., Ширин А.Г.** Международная деятельность вуза как средство интернационализации вузовской науки [Электронный ресурс] // Успехи современного естествознания. 2007. № 12 – С. 85-87 Режим доступа: http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7778578.
6. Сайт Института философии РАН [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://iph.ras.ru/page22760401.htm>.
7. Официальный Интернет сайт Бакинского международного гуманитарного форума [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.bakuforum.org/ru/forum-2014/>.
8. **Пивовар Е.И.** Российско-азербайджанские отношения... [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://news.day.az/politics/325953.html?crnd=63356>
9. Сайт Бакинского славянского университета [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://bsu-edu.org/RXabar.aspx?kkk=106>, <http://bsu-edu.org/RXabar.aspx?kkk=154>.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ОБМЕН КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОТРУДНИЧЕСТВА РОССИИ И АВСТРАЛИИ

Одним из наиболее перспективных направлений сотрудничества России и Австралии является образование. Прочная связь российских и австралийских учебных заведений откроет новые горизонты, существенно расширив возможности для образовательного обмена как на уровне среднего, так и высшего образования. «Изначально созданная по британскому образцу, в последние годы система образования [Австралии] пополнилась новейшими технологиями обучения, став конкурентоспособной на мировом рынке подобного рода услуг» [1, с. 102–103].

По словам первого парламентского секретаря Австралийского Союза по вопросам торговли, Юстины Эллиот, Австралия в 2011 году приняла 430 тыс. иностранных студентов, совокупная выручка Университетов составила около \$14 млрд., также Австралия трудоустроила более 100 тыс. иностранцев. Почти 70% австралийских университетов входят в топ 500, а 7 из них – в топ 200 [2]. Правительство Австралии совместно с австралийским торговым домом AUSTRADE продвигает, в том числе, и австралийское образование. Почетный консул Австралии в Санкт-Петербурге, г-н Себастьян Фицлайон, подчеркнул, что наиболее перспективными направлениями развития образовательного обмена между нашими странами являются программы с длительным периодом обучения (от 3-х месяцев и больше), поскольку конечная стоимость обучения и проживания для иностранного студента с увеличением срока обучения уменьшается [3].

Сейчас российские и австралийские студенты имеют доступ к широкому спектру академических грантов и стипендий. Россияне

имеют возможность подавать документы на учёбу в Австралии наравне со студентами из других европейских стран. Это стало возможным, благодаря стипендии Endeavour Award, по которой аспиранты из России могут получать магистерские и докторские степени в ВУЗах Австралии. А программа Endeavour Research Fellowship привлечёт немало исследователей, желающих посетить Австралию для краткосрочной научной работы [4].

У российских студентов теперь появится возможность проходить обучение в Австралии сроком до 30-ти месяцев по программе Endeavour Vocational Education and Training Award, которая предоставит возможность получения профессионального и технического образования по любой из профессий доступных для самих австралийцев. Напомним, что в 2009 г. из России в Австралию приехало 1200 студентов, что на 21% больше чем в 2008 [4].

«Австралийским студентам и специалистам, желающим ненадолго посетить Россию для проведения исследовательского или коммерческого проекта также предлагается воспользоваться Endeavour Research Fellowship and Executive Award. Федеральный департамент образования, трудоустройства и трудовых отношений будет активно помогать австралийским университетам, сотрудничающим с российскими партнёрами. Студенческий обмен с Россией для таких вузов скоро станет обычным явлением» [4].

Правительство Австралии активно продвигает австралийское образование на российском Дальнем Востоке. 2 апреля 2012 года во Владивостоке парламентский секретарь по вопросам торговли, Юстина Эллиот, представляла австралийский международный образовательный сектор под новым брендом «Future Unlimited» [5]. Этот бренд призван объединить все, что касается австралийского образования, цель программы по словам Секретаря: «помочь студентам построить лучшее будущее, откуда бы они ни приехали» [5]. Примечательно, что презентацию она сделала во Владивостокском офисе Austrade. В ходе своего визита она встретилась с ректором Дальневосточного федерального университета Игорем Ватулиным для

обсуждения сотрудничества в сфере высшего образования и первым вице-губернатором Приморского края Александром Костенко [5].

Компания Austrade активно налаживает контакты с российскими учебными заведениями. В сентябре 2013 года прошли встречи в Москве, Санкт-Петербурге и Казани по продвижению австралийских учебных программ в европейской части России. Сразу следом за ними Austrade были организованы подобные встречи с представителями университетов и региональных властей в Екатеринбурге – для продвижения образовательных программ на Урале. Austrade подчеркивает, что для Австралии Россия и, в особенности ее европейская часть, – это практически неосвоенный рынок с большим потенциалом роста [6].

В сфере образовательного обмена между Россией и Австралией отдельно стоит отметить вклад Санкт-Петербурга и Мельбурна, как городов-побратимов. В мае 2009 г. было подписано соглашение между Санкт-Петербургским государственным университетом экономики и финансов и Университетом Квинсленда (Брисбен), а в октябре 2012 года делегация Национального минерально-сырьевого университета «Горный» прошла стажировку в Австралийском национальном университете [7]. Еще быстрее развиваются контакты на уровне общеобразовательных учебных заведений. ГОУ СОШ № 606 Пушкинского района Санкт-Петербурга – средняя школа с углубленным изучением английского языка – уже несколько лет плотно сотрудничает с колледжем «Принцесс Хилл» Мельбурна. В феврале-марте 2011 года, в марте 2013 г. и в марте 2014 г. года состоялись учебные визиты группы школьников в Мельбурн по программе обмена с колледжем «Принсес Хилл». В апреле 2012 г. и сентябре 2014 года делегация учащихся колледжа посетила Санкт-Петербург с ответным визитом [8].

Как элемент сотрудничества в образовательной сфере можно расценить совместные концертные выступления учащихся Викторианского колледжа искусств и Петербургской Консерватории,

принимавших участие в праздновании дня Мельбурна в Санкт-Петербурге в 2009 г. [9].

Также, Томский политехнический университет работает совместно с университетом Кертин в Перте над программой обучения специалистов по горному делу, а Дальневосточный федеральный университет во Владивостоке сотрудничает с университетом Южного Квинсленда и с Университетом Чарльза Стюарта [10].

Из всего вышеизложенного можно сделать выводы:

1. Образовательный обмен является важной составляющей культурного сотрудничества России и Австралии;

2. Это направление имеет большие перспективы, так как для Австралии большая часть России – это еще не занятый и динамично развивающийся рынок;

3. Правительства обеих стран, совместно с австралийским торговым домом активно продвигают программы образовательного обмена во многих регионах России.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Паршуков Р.Н. Россия и страны АТР. // Владивосток: Изд-во Дальневосточного Университета, 2006.

2. Promoting Australia's International Education Sector. Media release 2 April 2012. // Официальный сайт Министерства иностранных дел и торговли Австралии. 02.04.2012. http://ministers.dfat.gov.au/elliott/releases/2012/je_mr_120402.html (дата последнего обращения 31.03.2015).

3. Интервью автора статьи с почетным консулом Австралии в Санкт-Петербурге Себастьяном Фицлайоном 20.11.2012.

4. Петров Л. Австралия и Россия делают шаг к сближению.// Официальный сайт Русского общества АСТ. <http://www.russiancanberra.com/page.php?id=159> (дата последнего обращения 31.03.2015).

5. Australia Future Unlimited: Russian Education Mission – Urals 2013. // Официальный сайт компании Austrade. <http://www.austrade.gov.au/EventViewBookingDetails.aspx?Vck=Y&EventID=3467> (дата последнего обращения 31.03.2015).

6. Begin Group Undergraduate Education Fairs: Russia September 2013. // Официальный сайт компании Austrade. <http://www.austrade.gov.au/EventViewBookingDetails.aspx?Vck=Y&EventID=3404> (дата последнего обращения 31.03.2015).
7. Интервью автора статьи с главным специалистом Управления международного сотрудничества Комитета по внешним связям Санкт-Петербурга Ольгой Владимировной Королевой 23.10.2012.
8. Новости 30.09.2014 // Официальный сайт Комитета по внешним связям Санкт-Петербурга <http://www.kvs.spb.ru/novosti3/3326> (дата обращения 31.03.2015).
9. События // Официальный сайт Комитета по внешним связям Санкт-Петербурга <http://www.kvs.spb.ru/sobitiya588> (дата обращения 31.03.2015).
10. Сидибе П. Была мечта – попасть в Россию. // Российская газета. 15.06.2011.

СМЕНА ДИСПОЗИЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ, ОБЩЕСТВА И ГОСУДАРСТВА КАК ВЫЗОВ ВРЕМЕНИ

Сегодня общественное сознание освоило мысль о том, что ни одна сфера жизни человека, общества и государства не может развиваться эффективно и устойчиво без поддержки образования. Поэтому образованию адресуется длинный ряд разнообразных вызовов.

«Вызов» как *понятие* не стало предметом научного исследования. Контент-анализ профессиональных педагогических публикаций показал преимущественно употребляемый синоним – «*требование*». Это соответствует сведениям, почерпнутым в словарях, – требование, предписание что-либо выполнить; сигнал о востребованности каких-либо действий, функций. Однако «*вызов*» означает также дерзкое предложение, *провокацию* – рискованным поступком доказать какой-либо статус, способность. *Характер вызова*, его содержание, настойчивость, безапелляционность, его соизмеримость с возможностями «ответчика» выявляют качество взаимоотношений субъектов, вступивших в коммуникацию, и обуславливают *субординацию* их взаимодействий. От характера вызова зависит также и то, чем станет *необходимость ответа* – проблемой или цепью исполнимых задач. Относительно образования вызовы обуславливают его изменения, а значит – *изменения участников*. *Человек учащийся* проводит в образовательной среде около 15 лет в самом восприимчивом для становления личности возрасте. Изменение образовательных условий изменит и человека: в становлении личности и развитии индивидуальности, формировании характера социализации человека его жизненные обстоятельства имеют решающее значение. Образование несет ответственность за то, *что* оно предопределяет в развитии человека. Поэтому особую

актуальность приобретает исследование *субординаций субъектов*, вступающих в отношение «*вызов – ответ*».

Считается, как подтвердил контент-анализ, что образование *должно* на эти вызовы адекватно отвечать, *в этом* видят векторы развития образования – всех его областей и институтов. В этом же заключена парадигма реформирования, образовательных стандартов и ожидаемых результатов [1]. Отвечать на вызовы общества, государства и личности – миссия современного образования [2]. Важно понять природу столь обременительных ожиданий относительно образования и их правомерность.

Не менее важно также понять *каким образом* образование может дать продуктивный ответ на эти вызовы. По силам ли научной теории образования и образованию как социальной практике ответить на эти вызовы *собственными средствами*? Корректно ли так ставить вопрос при рассмотрении перспектив *развития человека*, его психики, личности, индивидуальности? Может ли образование *самостоятельно* обеспечить развивающую среду и, таким образом, *взять на себя* ответственность за *становление личности, ее самореализацию в жизненной и профессиональной сферах*? Может ли образование дать обществу «востребованного им человека»? Достаточно ли сформулированных в образовательных стандартах требований к педагогической практике, чтобы, обновившись, она могла *достойно ответить на все запросы общества и государства*? Может ли человек рассчитывать *только* на образование, *только* на приобретенную образованность при *выборе жизненного пути* и проектировании успешной профессиональной деятельности? Ряд вопросов можно увеличивать, но принципиальный ответ очевиден – это *проблематично*. Важны *согласованность всех сфер общественной жизни, ее институтов с теорией и практикой образования, интеграция их усилий* в направлении развития общественного и индивидуального сознания, *соответствие ценностных основ, утверждаемых образованием, и реальной практики деятельности государства, общества – всех его сообществ*.

Возможно, приметой времени станет парадигма о том, что *образование вправе направлять свои вызовы обществу и государству* как непреложное условие достижения позитивных результатов, ожидаемых от образования. Парадоксально рассматривать образование как изолированный от общественно-государственной жизни остров, на котором в рафинированной ценностно выдержанной среде воспитывается человек, образованная личность, культурно содержательный индивидуум – будущий актер всех лучших достижений человечества и построения идеального общества.

Образование в жизни человека – это один из аспектов его жизни, значимость которого меняется. Личность живет в социуме. Общество обустроивает свое бытие, опираясь на образование, но лишь эпизодически вспоминая, что это наукоемкая, экономически затратная, политически зависимая система социальной практики [3]. Возможно, когда *образование сформулирует свои вызовы*, а соответствующая *парадигма укоренится в общественном сознании*, причем настолько, что окажет свое *воздействие на политику*, тогда не только определится, наконец, траектория эволюционного развития образования, но и общественно-государственное развитие станет *устойчиво позитивным* относительно судеб общества и человека.

В этом контексте имеет смысл ставить и решать вопросы, позволяющие *сформулировать вызовы образования обществу, государству и человеку*. Важен вопрос о том, *какое образование* способно сформулировать масштабные прогностически целесообразные вызовы. Важна *методология*, руководствуясь которой *формулируется содержание вызовов образования*, совокупно создающих системо-комплекс требований как необходимых *условий для продуктивного ответа образования на все претензии к нему* общества, государства и человека.

Осмыслить и сформулировать масштабные кардинальные вызовы образования обществу способно только *гуманитарное образование*. Естественнонаучное и технико-технологическое образование отправляет вызовы преимущественно материально-

экономического характера, которые планомерно удовлетворяются. Однако очевидно, что существующие вложения в образование не оправдываются ожидаемым повышением *качества образования и его результатов*. Ни одна сфера общественной жизни не подтверждает удовлетворенности результатами образования. По-видимому, *вызовы*, посылаемые естественнонаучным и технико-технологическим образованием и частично удовлетворяемые обществом и государством, *недостаточны для создания условий позитивного изменения качества образования*. Возможно, причина в том, что в субординации образование-государство нарушена *логика соотношения цели, средств и результата*. Так, *цели*, поставленные перед образованием, и требуемые обществом и государством *результаты*, декларируемые как *вызовы относительно качества человека*, носят *не вполне образовательный* характер. Становление личности определяется не только образованием, но и разноплановыми *условиями*, лишь *частично управляемыми образованием*. Это *все пространство жизни человека*, обуславливающее его наследственность, состояние здоровья, стиль семейного воспитания, социокультурные условия взросления, перспективы профессиональной и личностной самореализации, место человека в поле зрения государства и т. п. При этом *средства*, которые государство адресует образованию, улучшают *материально-технические образовательные условия*. Эти «вливания» в образование необходимы, но не достаточны. *Гуманитарное образование* способно сформулировать важнейшие, *кардинальные вызовы обществу и государству*, которые обусловят преобразование *качества человека*, – нравственные, социокультурные, духовные. Эти вызовы обращены к обществу и государству, признающим *свои обязательства перед человеком и его образованием*, то есть *готовым к смене парадигмы «образование как услуга» на «образование как эпицентр общественной жизни»*. Гуманитарное образование показывает, что в образовательном пространстве воспитывается Человек, и ценностные параметры этого пространства ментально идентифицируются с

качеством социального пространства жизни государства [4]. Гуманитарное образование способно сформулировать вызовы семье, родительскому сообществу, обществу, общественному сознанию, всем общественным и государственным институтам, экономике и политике, медицине и культуре, социологии и юриспруденции [5].

Целесообразно рассмотреть *качественные отличия* гуманитарного образования от естественнонаучного и технико-технологического для понимания *контекста формируемых вызовов образования обществу* и государству.

Основным отличием *гуманитарного образования* от естественнонаучного и технико-технологического является *соотношение с общей культурой*. Гуманитарное образование *хранит* культурные традиции, общекультурные ценности и *передает* их подрастающему поколению. Гуманитарное познание *изучает* культурное наследие как нравственные традиции эпохи, а образование является *проводником* нравственных ценностей, что обуславливает *эффекты воспитания и становления, развития личности обучающихся* [6]. Естественнонаучное и технико-технологическое знание не хранят традиций, наоборот, отрыв от привычных представлений, эксперимент и новаторство являются необходимым условием его развития, продвижения: каждое открытие в естественнонаучной и изобретение в технико-технологической сферах познания *разрывают* цепь информационной преемственности, становится *скачком в понимании феноменов действительности, импульсом в развитии* знания о ней. *Традиционность* в этих сферах знания стала синонимом исследовательской пассивности, непродуктивного повторения уже познанного – это нонсенс, обозначающий *застой*. В этом контексте *вызовы, формулируемые гуманитарным образованием*, функционируют в сфере культуры, направлены на *актуализацию устойчивости нравственных традиций, человекоцентричность общественного уклада*. *Естественнонаучное и технико-технологическое образование формулирует вызовы, связанные с овладением знания, хорошего знания учебного предмета,*

описывающего мир объективно, отстраненно от мировоззрения, вне культурно-антропологического контекста. Это *вызовы инструментального порядка*, значимые для обеспечения материально-технических условий, информационных средств обучения. В этом смысле образование получает основательную поддержку государства, но основные *вызовы образованию* лежат в другой плоскости – *гуманитарной*, они касаются *качества человека*.

Гуманитарное образование *избыточно* в своем обосновании нравственных традиций. Не бывает слишком большого знания литературы или истории – для развития личности это во благо. В общей системе знания, которое раскрывается перед учащимся человеком, гуманитарное образование как корма ладьи: корма всегда шире носа и этим обеспечивает устойчивость всему судну, а нос заострен, рассекает поток, благодаря чему происходит движение, преодоление пространства. В этой метафоре движение как обновление образования обеспечивается *точно выверенным объемом* естественнонаучного и технико-технологического знания, рационально узкой специализацией, «профильностью» в этих направлениях обучения; избыточность точных знаний в образовании нецелесообразна, эти знания нацелены на *профессиональный запрос будущего специалиста*. Образованный человек тем *устойчивее* в жизни, чем *обширнее* его *гуманитарное образование*, чем надежнее он укоренен в «культурной почве». Профессиональные успехи человека, карьера также во многом связаны с его *гуманитарной культурой*: работа в биологической лаборатории, компьютерной фирме, техническом бюро неотъемлемо связана с *социализацией* специалиста, его благонадежность, коммуникативными и рефлексивными способностями, устойчивостью к конфликтам, интуитивностью и толерантностью – общекультурными качествами личности, смысл которых раскрывается и утверждается *гуманитарным образованием*. Профессиональная подготовка предполагает наличие гуманитарного образования и *непрерывное*

культурное развитие личности, без чего *самовыражение специалиста может препятствовать его успешной самореализации* [7].

Гуманитарное образование способно сформулировать и отправить *вызов общему и профессиональному образованию*, поставив задачу расширения и укрепления гуманитарного компонента в *общем цикле образовательных дисциплин*. Гуманитарное образование предопределяет *непрерывность дополнительного образования*, так как рефлексивность личности, развиваемая гуманитарным знанием, становится главным *мотиватором* человека учащегося [8].

Современная культура, ее традиции *исследуются* гуманитарным знанием и *передаются* гуманитарным образованием – единственной точкой опоры общей культуры: ни семья, ни социум сегодня не справляются с задачей *поддержания культуры в личном опыте человека*. Естественные, общественные науки, технико-технологическое знание такой задачи не рассматривают – эта задача лежит вне предметной области этих сфер познания. Поэтому *гуманитарное образование посылает свой вызов обществу, семье, родительскому сообществу – согласовать с ценностями культуры мировоззренческие позиции, менталитет как пространство ожиданий и этических предписаний, в котором воспитывается человек*.

Гуманитарные науки осуществляют выбор методологии, угла зрения на важнейшие проблемы современного человечества [9]. Гуманитарная методология осуществляет *проблематизацию* – иерархическое построение проблемного ряда. Обозначаются *главные проблемы* и *допустимые границы преобразовательной деятельности*, что для естественнонаучной и технико-технологической сфер невозможно. В естественных науках и практике «цель оправдывает средства»; подчас исследуется мелкая задача, незаметное противоречие, разрешение которых иногда принципиально разворачивают ход развития прогресса; средства испытания, экспериментирования соотносятся с утверждением значимости, самооценности *инновации* для нового *скачка* – технико-технологической революции. *Гуманитарное знание ставит*

масштабные ценностно ориентированные вопросы о воздействии новых открытий в естественных или общественных науках, в технике и политике на судьбы человечества, на перспективы устойчивого позитивного развития народов. Гуманитарные основы антропо-экологического мышления определяют осмотнительный выбор средств воздействия на человека, общество и государство, дальновидный анализ возможных результатов технико-технологических проектов в производственной и общественной сферах. Выбор точки зрения для анализа преобразовательной деятельности и ее результата в гуманитарной традиции предполагает рефлексю по критериям блага человека – конкретной личности, в конкретных жизненных обстоятельствах, в соответствии с потребностными индивидуальными ожиданиями человека, а не производственной пользы или выгоды политики. Поэтому в тоталитарных режимах государственная политика в образовании ставит акцент на развитии естественных наук и технико-технологической практики; гуманитарные науки, знание и образование отстают и носят номинальный характер [10]. Именно поэтому в дискурсе о вызовах образованию и вызовах образования отношения субъектов рассматриваются в цепочке «образование – общество, государство». Образование является государственным институтом, поэтому приоритетной в межсубъектных отношениях является пара «образование – государство», поэтому вызовы государства к образованию определяют политику дальнейшего развития образования. Идеальным остается рассуждение о том, что главный вызов образованию получает от Человека, а государство должно обеспечить условия для такого образования, которое отвечает на вызов личности, индивидуальности, индивидуума. Но такой посыл не оправдан даже теоретически: человек обращается к образованию с прагматической потребностью – грамотно вступить в коммуникацию, то есть научиться писать, читать, обращаться с информацией, подготовиться к профессиональной деятельности. Развитие образовательных потребностей происходит в зависимости от

гуманитарного наполнения образования – осознается ценность культуры в личной судьбе, меняется мировоззрение и, главное, менталитет личности. Складывается *мотивация избыточного гуманитарного образования, непрерывного самообразования, дополнительного профессионального образования как потребность саморазвития, самостроительства и самореализации в жизни и профессии.* Политика образования направляет государственный ресурс на обеспечение минимально достаточного общего и профессионального образования. Все, что касается *вызова человека, личности, индивидуальности,* предполагается реализовывать «за счет клиента» – стороны, направляющей вызов. *Вызов Человека образованию,* то есть *гуманитарный вызов,* остается для государства за пределами достаточного. Поэтому «на фасаде» остается субординация пары субъектов «*образование – государство*»; «*вызов общества*» выступает в этой системе вызовов и ответов как толерантно освоенный, смягченный пониманием скрытого «когнитивного диссонанса» между личностными и государственными представлениями «о достойной жизни гражданина, соотечественника на родине», свод требований к *качеству человека образованного.* Поэтому реалистический ракурс рассмотрения *вызовов образованию* замыкает узкий обзор отношений в границах «государство, общество – образование», имея в виду, что интересы личности в этом поле проблем также присутствуют, растворившись в общественном сознании.

Гуманитарное образование создает условия для развития методологической культуры человека, рефлексивных и интерпретативных способностей, развития критического мышления, автономности и свободы суждений в границах культуросообразного самовыражения. В ответ на вызов воспитать активную инициативную личность образование ставит вопрос о *поддержке гуманитарной позиции человека в меняющемся мире – поддержке обществом и государством.*

Любые, в принципе, изменения характеризуются переходом системы из одного состояния в другое, из одной определенности в другую, и это обуславливает возникновение деструкции, утрату определенности, смену иерархии и статуса структурно-функциональных элементов. В ситуации общественных изменений особую актуальность и стратегический смысл приобретает культуросообразная *социализация человека* – это становится важнейшим *вызовом образованию*. Роль гуманитарного образования наиболее очевидна и значима в *меняющемся обществе*, так как создает ментальные опоры для обеспечения культурной *преэминентности* стратегий жизнедеятельности. Это справедливо также для *развивающейся личности*, теряющей установки в процессе смыслообразования, в поиске критериальной основы рефлексии новых или неожиданных событий, в интерпретативной деятельности при смене ракурса обзора предмета исследования и т. п. *Новое осмысление* чего-либо чревато для личности эпизодами потери уверенности, фрустрации – *падением уровня социализации*. *Изменения личности или общества* связаны с *изменениями сознания*, его структуры и содержания, *сдвигом парадигмы*, так как *ментальность* является начальным импульсом изменений и его конечным результатом. Осмысление происходящего побуждает рассуждения о нем, *дискурс*, и эта работа ума обеспечивает реализацию процесса изменения системы отношений, постепенное, иногда творческое, освоение новых обстоятельств как неизбежной реальности. Повышение динамики процесса изменений приводит к интенсивности дискурсивных взаимодействий – «переизбытку необязательной дискурсивности» [11]. В «эпоху перемен» появляется избыточное количество высказываний, неконструктивных и непродуктивных с точки зрения поиска рациональных путей преобразования действительности. Это характеризует интенцию разрешения ментальных *трудностей осмысления изменений* и может рассматриваться как психологическая защита, «техника безопасности» от запредельных уклонений от границ дозволенного

риска, что актуально для *социализации*, преемственности нравственных ценностей. Вместе с тем, неумеренное многословие без рационального контекста может повышать фрустрацию и деструктивно влиять на культуру и личность, теряющую социальную автономность и адаптивность [11]. Важную роль в *ситуации перемен* играют *ментальные точки опоры*, области определенности, позволяющие сохранить *преемственность приращений* культурных значений и смыслов, обеспечить *интеграционное согласование* нового опыта с привычным, Точками опоры для личности могут стать *социальные практики, консервативные и устойчивые в своем отношении к ценности человека – образование, культура*. Психологической опорой может стать поведение, действия референтных личностей – педагогов, родителей, представителей элитных групп, демонстрирующих *культурные образцы успешного согласования* жизненной или профессиональной стратегии с новыми смыслами *без потери привычных социокультурных контекстов самореализации*. *Гуманитарное образование* с избытком предоставляет эти примеры, которые сопровождают человека в течение жизни и способствуют становлению самосознания, задают *эталонные действия*, пригодные для осмысления собственных стратегий в новых обстоятельствах, для *социальной адаптированности* к возникшим событиям. *Сохранению самосознания* способствуют также принятые ранее, устойчивые формы закрепления статуса человека в обществе: формальное образование, вручение документов, свидетельствующих об успешности прохождения курсов обучения и присвоении новых квалификаций, также являются действенным инструментом сохранения самооценки.

Методология гуманитарного знания предопределяет *смену подходов* в процессе преобразующей деятельности, допустимость *сочетания разных подходов* в исследовательской практике в соответствии с необходимостью *разностороннего рассмотрения* предмета или явления [11]. Так, *андрагогический* подход в

профессиональном образовании как образовании взрослых был рассмотрен с гуманитарных позиций – исследовались *качества человека, взрослеющего* в современном обществе. Педагогические наблюдения показали, что возрастные особенности конкретного обучающегося в образовательной деятельности не совпадают с психологическими данными, полученными в лабораторных условиях. В *гуманитарном* смысле студент оказывается более *инфантильным*, *полезависимым*, *несамостоятельным* в исследовательской практике, выборе стратегий поведения, самостроительстве [12]. *Андрагогический подход* в организации образовательных условий для студентов в определенных случаях дополняется *праксиологическим*, что повышает результативность обучения [10]. С *естественнонаучной* точки зрения, в статистическом рассмотрении возрастных возможностей обучающихся старше 18/21 года, построение процесса образования по принципам андрагогического подхода вполне закономерно. Но в *гуманитарном* плане, при рассмотрении субъективных особенностей студентов в пилотажной выборке, встречаются личности, *недостаточно повзрослевшие* для *адекватного ответа на андрагогический вызов*, для серьезной самостоятельной исследовательской образовательной деятельности. С этой точки зрения, при разработке образовательных программ, преподавателю необходимо предусмотреть *варианты взаимодействий*, адекватных реальным возможностям самостоятельного обучения студентов, обратиться к принципам *праксиологического* подхода, методам индивидуализации обучения [10]. Построение образовательного процесса согласно *андрагогическому* подходу вполне адекватно в *дополнительном образовании взрослых*, в том числе и *профессиональном*. *Гуманитарная методология предполагает использование нескольких подходов* – ставит проблемы Человека, его личностные особенности в фокус исследования и преобразования образовательных условий. *Праксиологический подход* позволяет «перевести стрелки», изменяя содержание и формы образования в рамках *рациональной вариативности*. *Гуманитарный подход* обостряет актуальность *согласования всех параметров*

образовательной среды с индивидуальными личностными особенностями учащегося, определяет методологический вызов системе образования, ее подсистемам и инфраструктурам. Это означает необходимость усиления гуманитарного компонента образования, а значит и актуализирует гуманитарное образование управленческих кадров, задающих образованию нормативную и правовую канву.

Гуманитарное знание вносит в образование важнейшие принципы обучения – метафоричность, незавершенность действия, избыточность, опережение и другие, активизирующие в образовательном процессе личность – ее мотивацию, побуждающую самоорганизацию в ценностно значимой деятельности. Предметное обучение в естественнонаучном и технико-технологическом плане использует гуманитарно обоснованные методики. Гуманитарное знание «включается», как только ставится задача построения межпредметных связей, внепредметного содержания, то есть при построении картины мира в естественнонаучном или технико-технологическом образовании. Образное мышление, развиваемое гуманитарным образованием, позволяет соединять аксиомы и гипотезы, аналитические обоснования и обобщающие умозаключения для построения целостного видения действительности при преобладании в ней области непознанного, «белых пятен» или «черных дыр», при невозможности рационального перехода от дискретности к непрерывности и т. п.

Практика дополнительного педагогического образования предоставляет много примеров недостаточного гуманитарного образования у учителей математики, технологии или географии. Так, выступления на конференциях, при подведении итогов педагогических инноваций и оценке их значимости для введения образовательных стандартов нового поколения, обнаруживают, что продуктивные достижения обучающей практики учитель не может обосновать развившимися способностями учеников к интерпретации или рефлексии. Чаще всего педагог приводит лишь вторичные аргументы –

освоенные новые умения, приемы решения учебных задач. Эффективные образовательные результаты у учителя есть, но вербализовать их в *гуманитарном контексте* – не хватает *рефлексивной культуры*: учитель интуитивно ощущает, что достигнуто глубинное развитие личности учащегося, его способностей межпредметного переноса, творческого осмысления закономерностей мира на основе частных предметных законов, но в качестве результата обучения педагог приводит лишь успешное решение учебных задач повышенной трудности, победы на олимпиадах. Можно приводить много примеров *гуманитарного эффекта развития личности учащегося*, осмысленного учителем в *показателях эффективности* как обученность, успешное освоение содержания учебного предмета и решение сложных учебных задач [7].

Гуманитарный ракурс рассмотрения практики *дополнительного педагогического образования* работающих учителей позволил нам пересмотреть сложившийся подход, на основе которого мы ранее *проектировали процесс курсовой подготовки* как блочно-модульное построение содержания: целевым результатом такого построения является *системное знание по теме курсов* повышения квалификации. Планировалось, что *индивидуальные профессиональные проблемы* учитель решит в последствии *самостоятельно* [10]. Предполагалось, что базовое профессиональное знание работающего учителя, полученное им в процессе высшего образования, потеряло системность или устарело, отстало от современного, поэтому в *дополнительном образовании* важно компенсировать это отличие функционирующего в педагогической практике знания от современного, предлагаемого в ВУЗе. Для студентов приобретение *системного знания* является базовым каркасом для последующего практического освоения профессиональной деятельности. Поэтому блочно-модульное построение содержания образовательных программ в равной мере использовалось преподавателями *высшего и дополнительного профессионального педагогического образования*.

Для работающих учителей в процессе дополнительного профессионального образования приоритетное место в проблемном ряду занимает конкретное *решение индивидуальной педагогической проблемы*. Поэтому мы разработали *проблемно-центрированную модель* курсов дополнительного профессионального образования педагогов [12]. Рассмотрение на курсах профессиональной проблемы с точки зрения разных специалистов психолого-педагогического профиля, то есть *трандисциплинарно*, позволяет учителю *увидеть собственную практическую проблему с нового ракурса и решить ее в процессе курсового обучения*. Если проблема имеет для педагога личностный смысл, то *системное знание в контексте поставленных задач он приобретет самостоятельно*. Современное информационное пространство профессиональной педагогической деятельности открывает для учителя огромные возможности самообразования [12]. Интериоризация профессиональных достижений в собственный педагогический опыт реализуется в процессе курсовой подготовки и в дальнейшем апробируется и закрепляется в практике учителя. Развитие собственного опыта за счет предоставленной панорамы педагогической практики является *гуманитарным* процессом, так как учитель *выбирает* и адаптирует обобщенную модель для конкретной педагогической реальности – конкретных учащихся, конкретной школы и класса, конкретного социума, составляющего пространство жизни участников образовательного процесса. Экстериоризация индивидуальных практических достижений в пространство мирового опыта требует *гуманитарной культуры*: учитель, чаще всего, не обладает достаточной гуманитарной подготовкой и получает научно-методическую помощь в системе дополнительного профессионального образования для формализации, вербализации *своих* экспериментальных работ, раскрывая *внедренческий потенциал собственного позитивного инновационного педагогического опыта* [10].

Несколько поколений наших соотечественников воспитывались в естественнонаучной парадигме, в последние десятилетия – в технико-технологической. Наблюдая за дискуссиями, происходящими на

форумах самого разного содержания и направленности, мы видим разность позиций мировоззрения – естественнонаучной, технико-технологической и гуманитарной. Это столкновение ценностей и целей в битве за *приоритетность в сознании* человека и общества. На предмет спора выстраиваются разные точки зрения, каждая из которых справедлива в контексте своего дискурса. Однако разные ракурсы взгляда на предмет открывают разные же его особенности, непротиворечиво существующие и *взаимодополняющие* друг друга при характеристике предмета или явления. Суждения в естественнонаучном и технико-технологическом контексте выстраиваются на основе *полярной системы оценок*, отсюда возникновение *конфликтов*. *Гуманитарная парадигма* позволяет «обойти вокруг» предмет изучения, посмотреть на него с разных сторон, выстроить развернутое представление об особенностях и пространственно *совместить* их для получения объемного рельефного образа: спорить не о чем, так как каждый частный взгляд дополняет другой, и взаимодействие исследователей направлено на *интеграционное согласование* картин, открывающихся при взгляде на предмет с разных точек зрения. Поэтому естественнонаучная и технико-технологическая парадигмы порождают *дискуссии*, а гуманитарная – *дискурс*; энергетика *дискуссии* порождает победу одного взгляда, одной точки зрения над другими, *препятствуя* стереометрическому представлению о реальности; *дискурс* направляет свою энергию на *согласованный* труд над *целостным* представлением о предмете рассуждений [10]. Поэтому, в контексте господствующей парадигмы, в образовании ставился вопрос о культуре *дискуссии*, а *дискурс* как понятие до сих пор вызывает вопросы в аудитории педагогов. Актуальность *толерантности* возникает только относительно атмосферы спора, непримиримости позиций. Актуальность *сотрудничества* складывается при совместном поиске *путей согласования*, когда каждый взгляд имеет свое место между другими. В этой логике можно посмотреть на ряд реформаций образования, смена которых все ускоряется.

Гуманитарная парадигма предлагает прекратить череду образов, *частично* отражающих предмет преобразований, а посмотреть на него с более высокого уровня горизонта – не для того, чтобы опять как-нибудь *пристроить* образование к изменяющемуся миру, а для того, чтобы остановить мелькание изменений образования *крупномасштабным вызовом обществу – соотнести свое бытие с непререкаемыми ценностями и согласовать с ними цели и средства достижения.* В этом дискурсе правомерно поставить вопрос о *целесообразности* реформ и модернистских интенций общества относительно образования: возможно ли составить такой набор требований к образованию, ответы на который определяют ожидаемое *качество человека* – можно ли «создать» человека только средствами образования? *Обусловить встречные вызова образования и общества – это значит создать развивающую, культуросообразную, экологичную среду жизни человека, в которой его личность приобретает позитивные новообразования нравственного, психологического, деятельностного опыта во всех сферах своего бытия, а не только в образовательных взаимоотношениях.*

Сегодня общество выступает за *гуманитарную экспертизу* технологических и социальных проектов. Однако для обсуждения предоставляются *проекты реализации идеи* и показатели ожидаемой *эффективности* – в логике *естественнонаучной парадигмы*: статистика экономии средств, площадей, выгоды в количестве продукции, в рабочих местах, в сокращении времени доступности и т.п. В *гуманитарной экспертизе* рассматриваются *эффекты* – отложенные по времени изменения, следующие за *исполнением проекта* [12]. Это все возможные подвижки эколого-антропного, демографического, социокультурного и иного порядка [10]. Рассматриваются *возможные риски* предлагаемого технологического, экономического, социального проекта в разных проявлениях слабого взаимодействия, возможных изменениях по закону малых чисел – все вероятности имеют право быть представленными на экспертизу. В *гуманитарной парадигме проект реализации и проект исполнения*

могут отличаться не только *эффективностью* – проектируемой и реальной, но и ожидаемыми *эффектами* [12]. Демаркационная линия между этими проектами имеет смысл *различения* между *идеальным* и *реальным*, аппроксимированной моделью и реальным рельефом, *теорией* и *практикой*. Гуманитарная парадигма, которая определяет в образовании главную задачу «научить различению добра и зла», не только дает *понимание* демаркационной линии, но и снимает иррациональное стремление демаркационную линию *стереть*, как бы не брать ее в расчет. Таким образом «убивается» практика: *теория* в своей дерзновенности предлагает все «до основания» преобразовать, а *практика* долго осваивает блестящие «достаточно сумасшедшие» идеи, максимально *снижая риски* и заменяя *скачки* на *приращения* к проверенной стратегии. При наличии *выбора* в точке бифуркации *практика предпочитает привычный путь*, а *теория борется за новации*. Поэтому *время* перемен длится для этих сфер человеческой деятельности *по-разному*: для *теории* стремительно, например, реформаторские идеи в современном образовании выступают на сцену примерно каждые 5 лет, а *практика* пока присматривается к новостям, пока примеривается, тут и новая идея подоспеет. Поэтому столь быстрая смена теоретических посылов приводит к *топтанию практики* на месте. Если преобразующие идеи вбрасываются в образование с промежутком 10–15 лет, то *практика успевает* освоить некоторые новационные посылы. *Постепенно накапливается практический опыт*, дающий основание оценить целесообразность и культуросообразность реформы. Если *временной шаг* реформаторских инициатив удлинить до 20–25 лет, то практика «заскучает», оторвется от меняющейся действительности. *Временной отрезок* рационального преобразования можно рассчитать, если представить, например, труд учителя начальной школы – первый класс педагог «получает» каждые пять лет. Если в первом классе учитель начал работать с детьми в *определенных* нормах деятельности, то не может их изменить до четвертого класса *без потери рациональной последовательности контекста образования*. Для педагога практика важно *освоиться, примерить и проверить*

инновации хотя бы два-три раза, то есть в течение 10–15 лет, синхронно со сроком каждого принятия учителем очередного первого класса. В *высшем профессиональном* образовании кратным числом будет 4 и 6 лет, в зависимости от *срока* бакалавриата и магистратуры, то есть *срок введения новых реформ рационально увеличить* до 1–18 лет. *Дополнительное профессиональное образование* в этой логике самое *гибкое и мобильное*, может меняться с *большой* скоростью, идти на эксперимент и пользоваться инновациями значительно чаще, так как решает совсем *другие задачи* – *непрерывное профессиональное развитие учителя в процессе решения его практических проблем*, которые обусловлены психологическим, личностным, индивидуальным разнообразием обучающихся и их жизненной среды, педагогической реальностью.

Проблемы педагогов – это проблемы *согласования* мировоззрения, воспитанного в естественнонаучном и технико-технологическом пространстве установок, и гуманитарных позиций мышления. Споры между педагогическим сообществом и корпусом управления также являются *дискуссией типов мышления*, а не «классовым противостоянием». В этом смысле *вызов образования системе управления профессиональной подготовкой состоит в усилении гуманитарного цикла предметов в подготовке специалистов разного профиля, особенно при подготовке менеджеров образования*, что обусловит оптимальное *согласование позиций субъектов педагогической практики*. С позиции естественнонаучного и технико-технологического подхода достаточно повышать качество профессиональной подготовки специалистов путем усиления специализации для быстрого и эффективного их введения в производственную сферу, преобразовательную деятельность, и тем *ответить на вызов общества образованию*.

Вызовы общества естественнонаучному и технико-технологическому образованию – *повышать качество знаний учащегося и приобретение им компетенций*, необходимых в *профессиональной деятельности*. Эти *вызовы носят образовательный характер*, так как

обращены к аспектам «обучение» и «развитие способностей к деятельности». В этом аспекте реформы и новые стандарты позитивно и успешно преобразуют образование. Однако вызовы общества образованию этим *не ограничиваются*, они апеллируют также и к сфере воспитания, развития личности – эти вызовы масштабнее, чем возможности образования, так как требуемые результаты не вполне зависят от качества образования, его гуманитарной составляющей, а предопределяются *качеством жизни*, социокультурными условиями бытия человека, нравственной средой его становления. *В этом контексте формирует свои вызовы обществу и государству образование – обеспечить согласование условий жизни и развития личности требуемому качеству человека.* Эксплицировать, развернуть содержание, обосновать целесообразность и обеспечить культурные контексты этих вызовов способно *гуманитарное образование*. Для этого важно организовать широкий *дискурс педагогического сообщества*, открыть этот процесс для общественного обсуждения и подготовить, таким образом, общественное сознание для *адекватного восприятия вызовов образования и инициативному критическому пересмотру отношения государства к образованию как базовой основы его процветания* – устойчивого культуросообразного развития.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

- 1. Бысик Н.В., Фрумин И.Д., А.Г. Каспржак** Сценарии развития школьного образования в России на современном этапе // В кн.: Федеральный справочник. Образование в России Т. 9. - М.: Издат. центр "Президент", 2013.
- 2. Маралова Е.А.** Качество образования: современный масштаб проблемы // Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории и практика: Сб. науч. ст. / под общ. ред. И.И. Соколовой. – СПб: Учр. РАО ИПО, 2008. – С. 82-84.
- 3. Маралова Е.А.** Развитие социализации у студентов в условиях университетского образования // Формирование на гражданина и профессионалиста в условията университетского образование: Сборник с научни стати /Втора книга/ Том втори: Материалы 13 междунар. науч. конф. 2-6 септември 2013 г. – София, Асоциация на професорите от славянските страни (АПСС); Габрово, Издателство «ЕКС-ПРЕС», 2013. – С. 272-277.

- 4. Фрумин И.Д., Лисюткин М.А.** Как деградируют университеты? к постановке проблемы // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 4-5(92-93). С. 12-21.
- 5. Маралова Е.А.** Профессиональное мышление и гражданственность педагогов как методологическая основа развития образования // Формирание на гражданина и профессионалиста в условията на университетското образование: Сборник с научни статии /Първа книга/: Материалы междунар. науч.-практ. конф.: 2-6 септември 2012г. / Том първи: Българска първо издание / Редакционна колегия: проф.д.п.н. Емилия Рангелова и др. – София: СУ «Св. Климент Охридски» – факултет педагогика; АПСС; Издателство «ЕКС-ПРЕС» –Габрово, 2012. – 375 с. - С. 121-126.
- 6. Маралова Е.А.** Важнейшие эффекты гуманитаризации профессионально-педагогического образования // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3. Экономические, гуманитарные и общественные науки. 2012. №2. С. 55-59.
- 7. Маралова Е.А.** Университетское образование как импульс профессионально-личностной успешности молодого человека // Педагогическата среда в университета Като пространство за професионално-личностно развитие на бъдещия специалист: Международната научно-практическа конференция : Сборник с научни статии / Асоциация на професорите от славянските страни (АПСС). / Втора книга. – Габрово: издателство «Екс-Прес»; Том втори, 2011. – С.162-167.
- 8. Фрумин И.Д.** Учитель, которого не будет // В кн.: Тенденции развития образования: Кадры решают все? Материалы X междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20-21 февраля 2013 года. М. : ИД "Дело", 2014.
- 9. Маралова Е.А.** Современные тенденции развития образования в контексте профессионального дискурса // Психология в ВУЗе. – 2012, №2. Научно-методический журнал. Спец. вып.: VI11 междунар. науч.-практ. конф. «Личностно-профессиональное развитие педагога: традиции и инновации»: Материалы конференции – 1. (2-6 июля 2012 г.). – Москва – Обнинск. – С. 45-48.
- 10. Маралова Е.А.** Процессуально-содержательное преобразование профессиональной педагогической подготовки // Образование в создании современной действительности. Возможности и ограничения : материалы междунар. науч.-практ. конф. В 3 т. Т. 1 / Седлецкое Научное Общество ; Под редакцией Эвы Ягелло и Малгожаты Висьневской – Седльце: Природно-Гуманистический Университет, Седльце, Польша, 2013. - 310 с. – С. 179-187.
- 11. Тульчинский Г.Л.** Лиминальный дискурс / Проективный философский словарь. Международная Кафедра (Юнеско) по философии и этике СПб Научного Центра РАН. / Издательская серия «Тела мысли». – СПб, 2002. – Электронный ресурс: <https://ru.scribd.com/doc/45635603>// Проективный-философский-словарь-Тульчинский-Эпштейн-и-др
- 12. Маралова Е.А.** Методологические и методические возможности качественных исследований эффектов дополнительного педагогического образования // Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании: сб. науч. ст. / под общ. ред. И.И. Соколовой. – СПб.: Учр. РАО ИПО, 2010. – С. 61-67.

УЧЕБНЫЙ КУРС «АВСТРАЛИЙСКИЙ СОЮЗ КАК РЕГИОНАЛЬНАЯ ДЕРЖАВА» В САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Изучение истории и современного положения Австралийского Союза, к сожалению, никогда не занимало сколько-нибудь заметного места в программах исторических факультетов и факультетов международных отношений российской высшей школы. Между тем в настоящее время Австралия является одним из наиболее развитых государств мира. Она выступает в качестве одного из инициаторов и основных акторов в развитии процесса региональной интеграции в Азиатско-тихоокеанском регионе, оказывает значительное воздействие на внутри- и внешнеполитическое развитие многих островных государств Океании. Все эти обстоятельства, как представляется, должны содействовать повышению интереса к изучению и преподаванию истории и современного положения Австралийского Союза. Определенный опыт в этом направлении накоплен на факультете международных отношений Санкт-Петербургского государственного университета. Там, в рамках магистерской программы «Исследования Тихоокеанского региона», которая открыта при кафедре американских исследований (заведующий – д.и.н. проф. Б.А.Ширяев) магистрантам предлагается учебный курс «Австралийский Союз как региональная держава». Задача курса, с одной стороны, ознакомить учащихся с особенностями исторического пути Австралии, с внутренней и внешней политикой Австралийского Союза на современном этапе. Это дает возможность оценить роль и место Австралии в процессах, протекающих как собственно в Азиатско-тихоокеанском регионе, так и в международных отношениях в целом. С другой стороны, курс «Австралийский Союз как региональная держава» призван стать

базой, опираясь на которую, студенты смогут готовить магистерские диссертации, посвященные актуальным проблемам австралийской внутренней и внешней политики.

Прежде всего, следует подчеркнуть, что подготовка и постановка этого учебного курса на подобающем научном и методическом уровне потребовала несколько лет. Еще в 2007 г., когда в России и Австралии отмечалось 200-летие со дня установления первых контактов между Россией и английскими владениями в Австралии², магистрантам программы «Исследования Тихоокеанского региона» был предложен курс по истории российско-австралийских связей. Вслед за этим были предложены спецкурс по выбору «История, современное положение и внешняя политика Австралийского Союза» и спецсеминары «Австралийский мультикультурализм» и «Внешняя политика Австралии в XX – начале XXI вв.». И лишь затем на основе приобретенного опыта и методических наработок была осуществлена постановка большого, рассчитанного на 64 аудиторных часа учебного курса «Австралийский Союз как региональная держава». По своему содержанию это, по сути дела, курс интегрированный. Он включает в себя разделы по истории и современному положению Австралии, ее внутренней и внешней политике. В круг изучаемых проблем входят экономика Австралийского Союза, социальные отношения, тенденции и характерные черты развития австралийской культуры, австралийский мультикультурализм и политика по отношению к австралийским аборигенам.

В историческом разделе учебной программы курса «Австралийский Союз как региональная держава» предусматривается изучение особенностей исторического пути Австралии, которые позволили стране, занимающей весь австралийский континент, пройти путь от английских каторжных поселений к самоуправляющимся переселенческим колониям и, в конечном итоге,

² Первые контакты между Россией и английскими колониями в Австралии относятся к 1807 г., когда в Сидней зашел корабль Российско-американской компании «Нева».

к созданию независимого демократического государства. Значимым представляется и знакомство магистрантов со специфическими чертами австралийского национального характера, во многом сформировавшимся под воздействием исторических реалий – свободолюбием, эгалитаризмом, взаимовыручкой и постоянной готовностью прийти на помощь в трудную минуту.

Внешняя политика Австралии в силу специфики факультета международных отношений занимает особое место в учебной программе. Предусмотрено изучение как геополитических факторов становления и эволюции внешней политики Австралийского Союза, так и основных направлений его внешнеполитической деятельности на современном этапе. В качестве отдельных тем рассматриваются отношения Австралии с США, Китаем, Японией, странами Восточной и Юго-Восточной Азии, с государствами Океании. Анализируются позиции Австралийского Союза по основным международным проблемам современности, деятельность Австралии в международных организациях (прежде всего, в таких как ООН, АСЕАН, АТЭС, Форум тихоокеанских островов). Отдельной темой выступают усилия австралийского правительства по интенсификации процесса региональной интеграции в АТР. Подробно освещается история и современное состояние отношений Австралии и России.

В разделах учебного курса, посвященных внутривнутриполитическому развитию Австралийского Союза на современном этапе, изучаются его политическая система, деятельность основных политических партий, коллизии политической жизни страны. Особое внимание уделяется проблемам конституционного устройства Австралийского Союза, и, в частности, австралийскому опыту разделения компетенции и сопряжения интересов федерации и отдельных штатов. Столь же интересен и актуален, в том числе для России, опыт модернизации австралийской экономики, сочетающий активное и успешное внедрение инноваций и современных технологий с сохранением аграрно-сырьевой ориентации австралийского экспорта. Весьма поучительным для большинства стран мира является

австралийская практика сохранения экологического баланса и охраны уникальной природы Австралии. В учебную программу курса включены, разумеется, темы по социальной политике правительств Австралийского Союза. Изучаются существующие в Австралии системы социального страхования, здравоохранения и образования. Специальное занятие со студентами посвящается австралийским университетам, известным своим высоким качеством образования в сочетании с его относительно низкими ценами. Известно, что получение высшего образования в Австралии все в большей степени привлекает и россиян. Логическим продолжением темы «Образование» становится разговор о состоянии австралийской науки и о научных контактах между университетами и соответствующими научными учреждениями Австралии и России. Завершают знакомство с современной Австралией разделы об австралийских масс-медиа, о состоянии и основных направлениях развития художественной культуры страны.

Особый раздел посвящен положению австралийских аборигенов и политике Австралии в национальном вопросе. Уничтожение и дискриминация коренного населения пятого континента сменились к настоящему времени политикой предоставлением равных гражданских прав аборигенам. У значительной части белых жителей страны сформировалось своего рода чувство вины за грехи колонизации. Следствием этого «комплекса вины» стала забота государства об улучшении материального обеспечения и подъеме образовательного уровня коренного населения. Взят курс на полноценную интеграцию аборигенов в жизнь современного общества с сохранением в то же время их национальной и культурной идентичности. В этой связи в учебной программе особое внимание уделяется анализу политики мультикультурализма, которая – в отличие от многих европейских стран, США и Канады – вполне успешно реализуется в Австралии. Эта политика дает возможность максимально «мягкой», безболезненной интеграции в белое англо-саксонское общество не только общин коренных жителей, но и

многочисленных диаспор проживающих в Австралии выходцев из государств Европы и Азии. Опыт политики мультикультурализма в определенной степени актуален и для России – государства с полиэтническим составом населения и дисперсным расселением разных национальных групп по всей территории страны. В рамках изучения национальной политики Австралии рассматривается история российской эмиграции на пятый континент, современное положение русской диаспоры и ее вклад в развитие экономики и культуры Австралии, а также в развитие российско-австралийских связей.

В основе блока специальной литературы, которая рекомендована магистрантам для изучения курса «Австралийский Союз как региональная держава» лежат работы российских историков и политологов-австраловедов, а также доступная в библиотеках Петербурга иностранная литература. Долгое время австралийская тематика находилась на периферии внимания отечественных гуманитариев: до, примерно, середины 70-х гг. XX столетия сочинения, посвященные Австралии, были до предела идеологизированы и отличались скудостью источниковой базы. Однако, начиная с конца 70-х – начала 80-х гг. в отечественном австраловедении появился ряд достаточно серьезных общих работ по истории Австралии и трудов, посвященных ее внутренней и внешней политике [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9]. В постсоветский период, в условиях радикального реформирования российского общества и всплеска интереса к аналогичному опыту зарубежных стран появились работы, посвященные политической системе и конституционному развитию Австралии, причинам стабильности ее социально-экономического развития, истории и современному состоянию австралийской культуры, политике Австралийского Союза в области охраны исторического и природного наследия [10; 11; 12; 13; 14; 15]. Изучается опыт гармонизации национальных отношений в Австралии в условиях больших миграционных потоков, которые не обошли и эту страну [16; 17; 18]. Появилось также достаточно большое количество

публикаций, в том числе и диссертационных работ, посвященных основным направлениям австралийской внешней политики [19; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27]. Ряд исследований посвящен истории русско-австралийских связей и истории русской диаспоры в Австралии [28; 29; 30; 31; 32; 33; 34]. В обязательный список рекомендованной студентам литературы входит 80 позиций (в том числе более 30 – труды зарубежных, в основном австралийских, авторов). 60 работ составляют список дополнительной литературы. Источниковая база учебного курса состоит из публикаций документальных материалов на официальных сайтах правительства Австралийского Союза и австралийских общественных организаций, а также включает в себя публикации сборников документов «на бумажных носителях». В качестве источников рекомендуется также знакомство с мемуарами австралийских политических деятелей [35; 36; 37; 38; 39; 40; 42; 42]. Несколько хуже обстоит дело с обеспечением дисциплины «Австралийский Союз как региональная держава» учебной литературой. До 2011 г. в распоряжении студентов и преподавателей было лишь изданных мизерным тиражом брошюры Г.И.Каневской и Н.С. Скоробогатых [43; 44], однако в последнее время ситуация несколько улучшилась. В 2011 г. была издана на русском языке книга австралийского автора С. Макинтайра «Краткая история Австралии», тогда же вышло новое, значительно расширенное издание учебного пособия Н.С. Скоробогатых «История Австралии» [45; 46]. Вместе с тем, очевидно, что проблему учебников до сих пор нельзя считать полностью решенной, и требуется дальнейшие усилия по подготовке и изданию доступной для студентов учебной литературы.

Конечной целью изучения истории и современного положения Австралии в рамках магистерской программы «Тихоокеанские исследования» должно стать целостное представление у студентов об Австралийском Союзе как о динамично и успешно развивающемся государстве, ставшем, по сути дела, новой региональной державой в АТР. Важно отметить и междисциплинарный характер курса. Многие его темы – такие, например, как изучение опыта национальных

отношений в Австралии, особенности австралийской системы государственного устройства, тенденции культурного развития страны – напрямую сопрягаются с проблемами социологии, политологии, этнографии, культурологии.

Следует подчеркнуть активное участие самих магистрантов в освоении учебного материала, что, очевидно, объясняется актуальностью изучаемой проблематики и тем, что для большинства обучающихся Австралия является почти полностью «terra incognita». Магистранты охотно разыскивают новейший материал по тем или иным сюжетам, прежде всего, по внешней политике Австралийского Союза, состоянию и возможностям системы образования, современной молодежной субкультуре Австралии, а во время их выступлений на семинарских занятиях нередко возникают дискуссии и проводятся сравнительные параллели с ситуацией по обсуждаемым проблемам в России.

Ряд магистрантов программы «Исследования Тихоокеанского региона» сделал темами своих магистерских диссертаций сюжеты, связанные с австралийской тематикой. Отметим в этой связи успешно защищенные магистерские диссертации К.В. Татаровой «Общины выходцев из стран Юго-Восточной Азии в условиях австралийского мультикультурализма» (2009); В.С. Кокориной «Внешняя политика Австралийского Союза в Азиатско-Тихоокеанском регионе на рубеже XX–XXI вв.: анализ основных направлений» (2010); студентки из Индонезии Х. Фадры «Австралийско-индонезийские отношения в конце XX – начале XXI вв.» (2010); Д.А.Беляева «Иммиграционная политика Австралийского Союза» (2012); М.Г. Каюмова «Эволюция, современное состояние и перспективы развития отношений России и Австралии, 1991–2012 гг.» (2013). В настоящее время некоторые из выпускников магистратуры приступили к подготовке кандидатских диссертации посвященных различным аспектам внешней и внутренней политики Австралийского Союза.

Думается, что постановка учебного курса «Австралийский Союз как региональная держава» не просто позволяет качественно

улучшить уровень подготовки специалистов по изучению Азиатско-Тихоокеанского региона, вовлекая в орбиту исследований крупнейшее государство южной части Тихого океана. Актуальность постановке этого курса придает и то обстоятельство, что знакомство с прошлым и настоящим Австралийского Союза позволяет говорить от известной схожести тех исторических задач, которые должна решить современная Россия и которые успешно решила и продолжает решать Австралия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

- 1. Малаховский К.В.** История Австралии. М.: Наука, 1980.
- 2. Рубцов Б.Б.** Австралия - государство и континент. М.: Наука, 1988.
- 3. Лебедев И.А.** Внешняя политика Австралии (1939-1974). М.: Наука, 1975.
- 4. Мартынов А.И., Русакова О.К.** Австралия в международных отношениях XX века. М.: Мысль, 1978.
- 5. Рудницкий А.Ю.** Двести лет австралийской истории. М.: Наука, 1987.
- 6. Вревский В.А.** Либеральная и аграрная партия Австралии. М.: Наука, 1976.
- 7. Дорофеев Б.Я.** Профсоюзы Австралии: этапы развития, проблемы, тенденции. М.: Профиздат, 1987.
- 8. Жарова О.В.** Австралийский лейборизм после второй мировой войны. М.: Наука, 1987.
- 9. Рубцов Б.Б.** Финансы, денежное обращение и кредит Австралии. М.: Наука, 1981.
- 10. Скоробогатых Н.С.** Вехи конституционного пути Австралии» (1788-2000 гг.) М.: ИВ РАН, 2006.
- 11. Архипов В.Я.** Австралия в мировой экономике. М.: Восточная литература, 2005.
- 12. Архипов В.Я.** Экономика Австралии в десятилетия подъема и в годы мирового финансового кризиса. М.: Изд-во МБА, 2011.
- 13. Звегинцева И.А.** «Terra incognita»: кино Австралии и Новой Зеландии. М.: Материк, 2004.
- 14. Петриковская А.С.** Культура Австралии XIX – XX вв. М. : Восточная литература, 2007.
- 15. Мазуров Ю.Л.** Австралия: культ наследия. М.: Российский НИИ культурного и природного наследия, 2006.

- 16. Петриковская А.С.** Австралийский мультикультурализм: опыт этнической политики // Полиэтнические общества: проблемы культурных различий. Ч. II. М.: ИВ РАН, 2004. С. 308-327.
- 17. Скоробогатых Н.С.** Австралийский мультикультурализм: путь к гражданскому согласию или к расколу общества? // Общественные науки и современность. 2004, № 1. С. 135-146.
- 18. Гришаева Е.Б.** Мультикультурализм и языковая политика в Австралии. Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 2005.
- 19. Рудницкий А.Ю.** Австралийский регионализм (Эволюция внешней политики Австралии в Азиатско-Тихоокеанском регионе: 1970—1990е гг.) Автореф. дисс.... докт. ист. наук. М., 1994.
- 20. Сланевская Н.М.** Интеграционная политика Австралии в Азиатско-Тихоокеанском регионе в 90-х годах XX века. СПб.: С.-Петербург. филос. об-во, 2001.
- 21. Есакова Е.В.** Внешнеполитическая деятельность Австралии в 90-е гг. XX в. На примере Российской Федерации, стран Европы и АТР. Автореф. дисс. ... канд. ист. наук. М., 2002.
- 22. Полхов С.А.** Американо-австралийские отношения на рубеже XX - XXI веков. Автореф. дисс.... канд. ист. наук. М., 2004.
- 23. Буденкова А.В.** Австрало-американские взаимоотношения 1983-2004 гг. Автореф. дисс. ... канд. ист. наук. Красноярск, 2006.
- 24. Тимошенко В.Н.** Южно-Тихоокеанский регион на пороге XXI века: проблемы внешней политики и безопасности. М.-Хабаровск Дальневосточный государственный гуманитарный университет, 2009.
- 25. Пузыня Н.Н.** Япония и Австралия: формирование многостороннего взаимовыгодного партнерства (50-80-е годы XX века). Иркутск: Оттиск, 2011.
- 26. Фирсов Э.В.** Особенности эволюции политики Австралии в Азиатско-Тихоокеанском регионе (1945-2011 гг.) Автореф. дисс. ... канд. ист. наук. М., 2012.
- 27. Буденкова А.В.** К вопросу о диверсификации направлений сотрудничества между Австралией и Европейским Союзом // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Политология. Религиоведение». 2014. Т.7. С.12-17.
- 28. Массов А.Я.** Андреевский флаг под Южным крестом. (Из истории русско-австралийских связей первой трети XIX века). СПб.: СПбГМТУ, 1995.
- 29. Массов А.Я.** Россия и Австралия во второй половине XIX века. СПб.: СПбГМТУ, 1998.

30. **Каневская Г.И.** «Мы еще мечтаем о России...» История русской диаспоры в Австралии (конец XIX в. – вторая половина 80-х гг. XX в.). Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2010.
31. **Петриковская А.С.** Российское эхо в культуре Австралии (XIX – первая половина XX века). М.: ИВ РАН, 2002.
32. **Кравцов А.Н.** Русская Австралия. М.: Вече, 2011.
33. Маргарян Т.Д. Становление и развитие российско-австралийских отношений в 1991-2011 годы. Автреф. дисс. ... канд. ист. наук. М., 2012.
34. Санкт-Петербург – Австралия. Серия "Санкт-Петербург и мир". СПб.: Изд-во "Европейский Дом", 2014.
35. **Симонов П.** Три с половиной года советского дипломатического представительства // Международная жизнь. 1922, № 15. С. 61-66.
36. **Evatt H.V.** Australia in World Affairs. Sydney: Angus and Robertson, 1946.
37. Select Documents in Australian History. Vol.1-2. Sydney: Angus and Robertson, 1955.
38. **Menzies R.G.** Afternoon Light. Some Memoirs of Men and Events. Melbourne : Cassell Australia, 1967.
39. Watt A. Australian Diplomat. Memoirs of Sir Alan Watt. Sydney: Angus and Robertson, 1972.
40. **Evans G.** Making of Australian Foreign Policy. Melbourne: Australian Fabian Society; Pluto Press. 1989.
41. Российские моряки и путешественники в Австралии. Сост. Е.В.Говор и А.Я.Массов. 2-е изд., М.: Восточная литература, 2007.
42. Российская консульская служба в Австралии 1857-1917 гг. (Сборник документов). Сост. А.Я.Массов и М.Поллард. М.: Международные отношения, 2014.
43. **Каневская Г.И.** Культура Австралии и Новой Зеландии: Учебное пособие. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2000.
44. **Скоробогатых Н.С.** История Австралии. Учебное пособие. М.: Институт стран Востока, 2002.
45. **Макинтайр С.** Краткая история Австралии. М.: Весь мир, 2011.
46. **Скоробогатых Н.С.** История Австралии. Учебник. М.: Институт стран Востока, 2011.

**КУЛЬТУРА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ
КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ФЕНОМЕН ПРОЦЕССА
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Начало XXI века представляет собой период масштабных реформ во всех сферах социально-экономического существования человеческой цивилизации. Значительные изменения затронули и сферу образования. Новое столетие в России начался под эгидой активного решения проблем качества отечественного образования. Данная тенденция определяется необходимостью как можно быстрее на равных войти в европейское и мировое образовательное сообщество. Сегодня отмечается ориентация деятельности различных образовательных организаций (далее ОО) на требования всеобщей системы управления качеством, разработанной Европейской организацией по качеству, т. е. Total Quality Management (далее TQM). Подобная деятельность детерминирована идеей о том, что «любой производитель, будь то в экономике, образовании или государственном строительстве, способен произвести продукт высокого качества, если определить для него стандарт такого продукта, эталонную модель производства этого продукта, наладить профессиональную подготовку производителей, усилить функцию мотивации деятельности» [1, с. 4].

Сегодня можно со всей определенностью констатировать, что повышение качества образования рассматривается как приоритетное направление образовательной политики Российского государства. Данное положение особо подчеркивается в «Государственной программе развития образования 2013–2020 гг.», где отмечается, что одним из системных приоритетов государственной политики в сфере образования выступает повышение качества результатов образования

на разных его уровнях. На этом основании можно сделать вполне обоснованный вывод о том, что стратегия перспективного развития каждого высшего учебного заведения (далее вуза) сегодня должна быть направлена: с одной стороны – на сохранение фундаментальности классической профессиональной подготовки; с другой – на обеспечение большей мобильности вузов в реагировании на динамично изменяющиеся потребности личности, общества и государства в мировом масштабе с точки зрения совершенствования всех видов их деятельности.

В связи с этим создание и развитие систем менеджмента качества (далее СМК) в контексте модернизации высшего профессионального образования играет приоритетную роль. Особую значимость созданию и совершенствованию СМК придает тот факт, что ее наличие рассматривается как значимое для вуза условие при проведении его комплексной оценки (в контексте таких процедур как лицензирование, аттестация, аккредитация). Поэтому СМК в вузе сегодня оценивается в качестве важного регулятора всей его многоаспектной деятельности, представляя объективные данные степени соответствия результатов образовательного процесса федеральному государственному образовательному стандарту (далее ФГОС).

Одновременно СМК учебно-воспитательной, научно-исследовательской и других приоритетных видов деятельности вуза рассматривается как совокупность факторов и условий, влияющих на образовательный процесс, а также мероприятий направленных на повышение качества образования, осуществляемых в его отдельных структурных подразделениях. В свою очередь внутривузовская СМК является важнейшей составляющей корпоративной культуры вуза и предполагает обеспечение качества следующих объектов:

- основных профессиональных образовательных программ (далее ОПОП);
- собственно профессорско-преподавательского состава вуза;
- используемой информационно-образовательной среды (учебно-методическая литература, научные разработки, учебники и т. д.);

- абитуриентов и собственно обучающихся студентов, слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки;
- образовательного процесса и педагогической деятельности;
- организационно-управленческой деятельности;
- подготовки специалистов – как конечного результата образовательного процесса.

При этом следует учитывать тот факт, что при оценке качества образования в том или ином вузе используются в своем большинстве количественные, формализованные показатели (количество остепененных преподавателей, учебно-методических материалов и учебников, обеспечивающих освоение ОПОП, научных исследований и т. д.), что зачастую приводит к недостаточно объективной оценке качества деятельности учреждения в целом и эффективности подготовки его выпускников. Часто такой подход можно наблюдать и при выстраивании рейтингов вузов. Следует особо отметить, что использование только этих методик является недопустимым при оценке такого многогранного понятия, каковым является качество высшего профессионального образования.

Подобный прагматический подход, когда под качеством образования подразумевается его соответствие государственному стандарту, аккредитационным и аттестационным требованиям, потребностям государства и производства, ориентирует качество образования только на настоящее (а отчасти и прошлое), но не на будущее. Однако студентам, получающим высшее образование сегодня, придется применять свои знания на практике на протяжении ближайших нескольких десятилетий. Поэтому следует особо подчеркнуть, что устремленность образования на удовлетворение потребностей человеческого общества не только сегодня, но и в ближайшей перспективе, подразумевает другие методологические основания оценки качества высшего профессионального образования.

С этих позиций в настоящее время наиболее часто можно встретить в имеющихся публикациях два подхода к оценке качества профессионального образования:

- «первый подход – *гуманистический*, ориентированный на обеспечение потребности студентов в объективной оценке качества их образования. При данном подходе главный критерий качества образования – уровень самореализации личности в профессиональной деятельности, поэтому оценка качества направлена на объективную фиксацию результата подготовки выпускника и обязательным признается участие студента в оценке качества преподавания;
- второй подход к оценке качества образования – *технологический*, который в большей степени сориентирован на методики/технологии оценки, основными критериями которой выступают внешние показатели: успеваемость, организация образовательного процесса, число научных исследований и т. д.» [2, с. 287].

Несмотря на различия в этих двух подходах, в них присутствует общее требование: оценка качества образования должна осуществляться по однозначным, понятным и лично значимым для студента, преподавателя, администратора, работодателя и других заинтересованных лиц критериям. В связи с этим и возникают определенные сложности при измерении качества высшего профессионального образования, т. к. все имеющиеся сегодня подходы ограничены и имеют свои недостатки. Оценивать текущие, итоговые и отдаленные результаты образования можно лишь при наличии простых, ясных и удобных в обращении критериев оценки качества образования.

В свою очередь, это ведет к тому, что российская теория менеджмента качества предлагает, на первый взгляд, ясные, доступные и эффективные средства улучшения качества образования. Однако реально эти средства во многом способствуют продолжению существования недостаточно эффективных систем управления ОО, подменяя полноценное управление качеством созданием все новых стандартов, норм, моделей деятельности, усилением контроля в виде

не всегда продуманных процедур оценки (в форме аттестации, аккредитации, сертификации и т.д.). При этом сегодня обеспечение качества интеллектуальных ресурсов рассматривается как первоочередная национальная государственная проблема.

Поэтому признается, что стратегия перспективного развития каждого вуза должна быть направлена, с одной стороны на сохранение фундаментальности классической профессиональной подготовки, а с другой – на обеспечение большей мобильности вузов в реагировании на динамично изменяющиеся потребности личности, общества и государства в их единстве и многообразном взаимодействии, в том числе и с учетом уже накопленного опыта в различных регионах мирового педагогического сообщества. При этом можно ориентироваться, в том числе, и на наличие соответствующего опыта деятельности, который накоплен в настоящее время в системах образования других стран. Так, например, в США сегодня постулируются и исполняются требования TQM и ISO 9001. В связи с этим следует рассмотреть своеобразие терминологического аппарата в сфере системы менеджмента качества.

В частности, в последнее время в США термин «всеобщее управление качеством» (TQM) оставляет свои позиции в пользу «управления качеством» (QM) далее УК. В частности, G. Henderson и S.S. Nash анализируют такие термины как «потребитель» («consumer») и «всеобщий» (total) и предполагают, что TQM более уместен в мире бизнеса, чем в сфере образования. Они ставят под сомнение результативность применения QM в образовании, подчеркивая длительность временного периода до появления каких-либо изменений, так как действия по реализации QM еще не являются его результатами. В то же время исследования, проводимые под руководством D. Seymour, продолжают данное направление и акцентируют внимание на самых значительных препятствиях создания системы качества в высшем профессиональном образовании и путях их преодоления. Основанием служит опыт внедрения системы качества в отдельных ОО, который позволяет констатировать

наличие следующих трудностей и проблем: «дефицит времени на применение системы качества; системы качества рассматривается как нечто необходимое обслуживающему персоналу, но не профессорско-преподавательскому составу; системы качества рассматривается как еще одно преходящее увлечение, которое скоро пройдет; необходимость периодически и последовательно фокусировать внимание руководства вуза а на проблемах и задачах системы качества; терминология системы качества» [3, с. 187].

На этом основании можно сделать вывод о том, что в США накоплен значительный опыт оформления и внедрения системы менеджмента качества, в том числе и в сфере образования, выявлены особенности успешного применения данной системы, признаны значительные перспективы ее дальнейшего развития на мировой арене с целью упрочения сотрудничества и взаимодействия между различными регионами. При этом наблюдается явное тяготение основных принципов и подходов к организации и оформлению СМК в вузе с позиции реализации системы его корпоративных ценностей.

Данная позиция постулируется сегодня целым рядом специалистов в сфере менеджмента и у нас в России. В исследованиях Ю.В. Борисовой, И.И. Бугевой, Э.А. Капитоновой, В.В. Козлова, А.А. Козловой, А.В. Плотникова, О.С. Виханского, Т.Н. Персиковой, С.А. Шапиро и др. дается характеристика нового подхода к оформлению СМК в современных вузах, ориентированного на альтернативную модель управления качеством ОО, а именно – *культурологическую*. Подобная модель с учетом приоритетных тенденций модернизации высшего профессионального образования предполагает оформление культуры управления качеством вуза с учетом ее *организационной* или *корпоративной* составляющей. При этом особую значимость должен приобрести сегодня такой эффективный инструмент управления ОО как «*культура управления качеством*» (далее *КУК*), которая представляет собой возможную альтернативу существующим моделям СМК, а именно:

– модель, разработанная Европейской сетью (ассоциацией) гарантии качества (ENQA) в сфере высшего образования («Стандартов и директив для гарантии качества высшего образования в европейском регионе»);

– модели требований стандартов ISO 9001 и Всеобщего Управления Качеством (TQM), гармонизированных с моделью Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM);

– Типовая модель системы качества вузов, разработанная Рособрнадзором МОиН РФ.

Это связано с тем, что все перечисленные традиционные модели СМК ориентированы, прежде всего, на выделение «общего», стандартного, единого в деятельности вуза, тогда как практически вне поля зрения исследователей остается присущее ОО своеобразие как на национальном или региональном уровне, так и характеризующем работу каждого отдельного вуза. В связи с этим в качестве альтернативного варианта оформления модели СМК можно предложить создание и развитие в вузе КУК на основе уже существующих разработок в данной сфере менеджмента образования.

Прокомментируем данную позицию более детально. Современная философия всеобщего качества признает в качестве определяющего фактора – человеческий, поэтому в основе современных подходов к построению теории управления качеством образования лежит философия TQM, содержащая совокупность идей и технологий непрерывного совершенствования деятельности по поддержанию высоких стандартов и поощряет участие в решении возникающих в вузе проблем всех сотрудников. При этом деятельность должна организовываться на основе активного стимулирования и мотивации всех сотрудников на работу в различного рода объединениях, своеобразных корпоративных командах.

Одновременно возникает потребность в организации постоянного повышения квалификации работников, их самообразования, ответственности за выполняемые

профессиональные функции и формирование преданности своему ОУ. Именно поэтому философия TQM в качестве определяющего фактора повышения качества работы организации рассматривает культуру учреждения, которая включает, в том числе, и систему ценностных ориентаций, так как качество профессиональной деятельности человека напрямую зависит от его отношения к учреждению, в котором он работает и его имиджу.

Кроме этого мы можем констатировать, что именно межличностные отношения между субъектами образовательного процесса являются приоритетными для учебного заведения, где качество взаимодействия определяется общим уровнем общения всех участников этого процесса, культурой представителей руководства вуза, преподавателей, сотрудников, студентов и т. д. На этом основании собственно и формируется специфический стиль деятельности профессионального коллектива, уникальный имидж учебного заведения, который в обобщенном виде можно определить как корпоративная культура ОУ. Именно поэтому можно отметить наличие настоятельной потребности в обеспечении качества деятельности ОУ, в том числе и за счет оформления КУК.

Данный термин в своем исследовании мы можем охарактеризовать как полифункциональный, т. е. КУК может быть представлена как:

– «система целенаправленных руководящих действий по созданию оптимальных условий для планирования, организации, координации и контроля функционирования вуза в соответствии с общими нормативами и целевым назначением ее деятельности (В.М. Акименко);

– собственно облик/имидж учебного заведения, в основе которого лежат специфическое качество оказываемых услуг (образовательных, научно-исследовательских и др.), правила поведения и нравственные принципы работников, их репутация в научном мире и т. п. (В.И. Маслов);

– субкультура вуза, т. е. система общепринятых в высшей школе представлений и подходов к организации образовательного процесса, достижению оптимальных результатов деятельности, которые отличают данное ОУ от всех других (И.Г. Акперов, Ж.В. Масликова);

– совокупность ценностей, норм, традиций и идей, которые сознательно формируют образец типичного поведения, принятого в данном ОУ (А.Н. Митин);

– уровень достижений в осуществлении процесса организации работы и управления ОУ на основе требований, предъявляемых к системе управления и работникам аппарата управления, обусловленных нормами и принципами принятой этической системы (Л.Я. Аверьянов)» [4, с. 5].

На этом основании можно сделать вывод о том, что КУК должна оформляться в соответствии с классической парадигмой менеджмента на основе следующих компонентов собственно процедуры управления:

– *культура целеполагания и планирования*, т. е. уровень развития умений декомпозиции миссии, политики и стратегии работы ОУ на выстроенные в логике приоритетности стратегические, тактические и оперативные цели и задачи, согласованные с комплексом этических и профессиональных ценностей сотрудников;

– *культура обеспечения удовлетворенности потребителей*, организация обратной связи и взаимодействия с работодателями в профессиональной области и представителями общественности с целью определения комплекса государственных, социальных и профессиональных требований к качеству образовательных услуг;

– *культура рационального использования имеющихся ресурсов*: кадровых, материальных, финансовых, технических и др.;

– *культура мотивации и организации профессиональной деятельности персонала*, который определяется установлением четкой регламентации обязанностей, ответственности и полномочий

среди сотрудников, оптимизацией организационной структуры и уровнем исполнительской дисциплины, т. е. уровень развития корпоративной идеологии, системы ценностей учреждения, формы и способы материального и морального стимулирования деятельности персонала;

– *культура оценки и коррекции деятельности ОУ* в контексте реализации поставленных целей для своевременного выявления несоответствий на основе обратной связи, внутренней отчетности, используемых средствах и способах контроля и измерений);

– *культура коммуникации или взаимодействия отдельных субъектов ОО* (профессионально-педагогическая, зафиксированная в проекте ФГОС ВПО; культура преподавателей, в том числе их профессионально-личностный опыт; культура студентов, в том числе их личностный опыт), т. е. освоение комплекса личностных и профессиональных компетенций, связанных с выполнением соответствующих функций и видов деятельности;

– *субкультура или корпоративная культура ОО ВПО*, включающая стиль руководства и взаимоотношений внутри коллектива, систему принятых всем профессиональным сообществом организации корпоративных традиций, ценностей, приоритетов и норм организации деятельности.

Кроме этого можно уверенно констатировать, что можно провести четкую корреляцию основных принципов TQM с первичными и вторичными механизмами оформления КУК, т.е. именно КУК может быть признана значимым условием, своеобразным импульсом развития вуза, мощным стратегическим инструментом совершенствования его деятельности и повышения качества работы его сотрудников. В свое время еще в трудах известного в сфере педагогического менеджмента специалиста Ю.А. Конаржевского отмечалось, что корпоративная культура ОУ – это «инструмент подчинения мышления учителей, их деятельности целям и задачам школы», т. к. «в условиях позитивной, глубокой и прочной культуры человек действует сам как надо, в соответствии с

воспринятыми целями, и над ним не надо висеть с «дамокловым контрольным мечом» [5, с. 131]. Подтверждением данного тезиса являются и утверждение Т.Н. Персиковой, которая отмечает «что организации с сильной корпоративной культурой просто не нуждаются в развитой бюрократической иерархии и системе контроля» [6, с. 77].

Культура управления качеством вуза позволяет внедрять корпоративную культуру, адекватную миссии и политики ОО, повышать признание сотрудниками системы ценностей, пропагандируемых руководством ОО, снижать сопротивление модернизации и инновационному развитию ОО, формировать интегрирующие между собой и творчески взаимодействующие профессиональные команды, группы сотрудников, оценивать общую эффективность деятельности ОО, выступая основным условием реализации общей стратегии совершенствования его деятельности на трех уровнях (согласно модели Э. Шейна), а именно: *поверхностный* – артефакты (материальные ресурсы и внешняя атрибутика); *внешний* – система декларируемых ценностей и норм (миссия, политика); *глубинный* – поведение персонала, признание и принятие архетипов, аксиологических установок, их реализация в собственной деятельности.

Заявленная многозначность предложенного нами феномена позволяет рассматривать КУК в качестве объективно эффективного инструмента мобилизации деятельности как отдельных подразделений ОО, так и его сотрудников с целью повышения качества их работы, а культурологическую парадигму – как закономерно сменяющую технократическую методологию, господствующую в системе менеджмента качества и зафиксированную в стандартах ISO 9001, которую следует рассматривать как их возможную альтернативу, которая в большей степени отвечает своеобразию всей системы отечественного высшего профессионального образования на протяжении всех этапов ее развития и может быть оценена как универсальное социальное

явление, детерминирующее уникальность, неповторимость и, в итоге эффективность и конкурентоспособность любой ОО.

Таким образом, оформление культуры управления качеством в вузе должно стать одновременно и средством и стимулом активизации процесса его взаимодействия с внешней средой, а также развития способности его сотрудников мобильно адаптироваться и адекватно перестраивать собственную деятельность, педагогически интерпретируя образовательный запрос потребителя, обеспечивая поиск новых путей и средств решения проблем, возникающих в постоянно изменяющемся обществе согласно идеологии качественного развития и совершенствования системы высшего профессионального образования в России.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

- 1. Богачек И.А., Онищенко Э.В.** Управление качеством в вузе в условиях Болонского процесса. Монография. – М.: «Экон-Информ», 2010 – 283 с.
- 2. Онищенко Э.В., Ручкин Б.А.** Корпоративная культура вуза как средство развития и совершенствования системы менеджмента качества (на примере Московского гуманитарного университета) // Сборник: материалы 6-ой междунар. конф. «Высшее образование для XXI века», ч. 1. – М., МосГУ, 2009 – 319 с.
- 3. Никольская А.С., Онищенко Э.В., Ручкин Б.А.** Проблемы управления в вузе на основе Болонской декларации и стандартов ISO 9000:2000: диалог XXI века //Сборник «Актуальные проблемы высшего профессионального образования» – Кострома, Костромская ГСХА, 2009 – 312 с.
- 4. Борисова Ю.В., Шапиро С.А.** Корпоративная культура как фактор повышения эффективности труда работников промышленных предприятий: монография – М.: РХТУ им Д.И. Менделеева, 2012 – 104 с.
- 5. Конаржевский Ю.А.** Внутришкольный менеджмент – М.: Новая школа, 1992 – 140с.
- 6. Персикова Т.Н.** Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. – М.: 2004 – 224с.

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ МЕДИЦИНСКИХ КЛАСТЕРОВ ИНОСТРАННЫХ ГОСУДАРСТВ.

Главной целью реформирования здравоохранения должны стать строительство новой модели его функционирования на региональном уровне, что позволит обеспечить справедливый и равноправный доступ населения к медицинским услугам. Использование кластерной модели для оказания медицинских услуг является одним из эффективных и проверенных механизмов в мировой практике, способный преодолеть кризисные явления в сфере здравоохранения и обеспечения соответствующего роста. Методология кластеризации здравоохранения в России является новым явлением и достаточно не изучена. Вот почему необходимо изучение зарубежного опыта по созданию и реализации кластерного подхода в медицинской отрасли.

Создание конкурентных преимуществ экономических объектов, посредством их объединения обсуждается не одно десятилетие. Однако концепция создания отраслевых кластеров была популяризирована сравнительно недавно Майклом Портером из Гарвардского университета [1]. Основываясь на своих работах, он предложил несколько методик измерения и анализа кластеров, которые стали применяться специалистами регионального развития.

Основываясь на работе доктора Edward Feser [2], понятие «кластер» можно сформулировать, как группу компаний, которые являются взаимозависимыми для обеспечения совокупной конкуренции. Автор не пытается объединить компании, входящие в кластер по их географической принадлежности, основным связующим звеном, на его взгляд является мультипликативное взаимодействие, обеспечивающее конкурентное преимущество, с последующим достижением прибыли.

Однако, согласно Портеру, под кластером понимается «сконцентрированные по географическому признаку группы взаимосвязанных компаний, специализированных поставщиков, поставщиков услуг, фирм в соответствующих отраслях, а также связанных с их деятельностью организаций (например, университетов, агентств по стандартизации, торговых объединений) в определенных областях, конкурирующих, но вместе с тем и ведущих совместную работу» [3, 4].

Большинство экономистов, также подчеркивают роль географических границ в кластерном анализе, выделяя их в качестве основного конкурентного преимущества кластера [5, 6, 7].

В свою очередь медицинский кластер будет являться узкоспециализированным направлением деятельности групп компаний, сосредоточенных в обеспечении развития и формирования прибыли в медицинской отрасли. Медицинские кластеры – это очень перспективная и востребованная отрасль. Но, несмотря на это, в мире не так много подобных образований. Наиболее развитые медицинские кластеры находятся в Германии, Пакистане, Венгрии, Франции. Инновационные медицинские кластеры находятся в таких странах, как Швейцария, США, Япония.

В странах Европейского союза волна инициатив по созданию и развитию медицинских кластеров появилась в середине 2000-х годов. Уже в 2002 году предприятия и органы власти, обсудили механизмы, необходимые для разработки региональной стратегии развития кластеров на основе практикующих предприятий и университетов. Основой для кластерного развития в Европе на сегодняшний день является не только совместная деятельность между различными заинтересованными сторонами для получения прибыли, но и реализация инноваций.

Внедрение инноваций стала ключевой стратегией в экономике Европейских стран, основанной на знаниях. Спрос на снижение затрат и более эффективного и быстрого выхода на рынок в условиях глобализации экономики вызвал необходимость среди большинства

университетов, технологических институтов и фирм принять модели открытых инноваций. Основа модели состоит в том, что участники кластеров, в целях реализации собственных технологий, используют как собственные разработки и финансовые ресурсы для развития, так и внутренние (участников кластера) с последующей реализацией на внешних рынках [8, 9]. Согласно исследованиям, проведенных в работах Chesbrough и др. [10], открытые инновации в медицинских кластерах могут быть определены как: систематическое продвижение и разработка внутренних и внешних источников инновационных возможностей, посредством интеграции внутри кластера, обладающими возможностями и ресурсами организаций, и в целом использования этих возможностей.

Общая логика открытых инноваций медицинских кластеров основана на идее распределений знаний и ресурсов. Однако, создание инноваций в кластерном сегменте, не говорит, о том, что данный процесс будет проходить в более упрощенной форме [11], речь идет о систематическом, скрупулёзном внедрении механизмов, регулирующих, инновационные разработки, а также при необходимости, ограничивающие поступление инновационных продуктов от экономических субъектов, не входящих в кластер. Необходимо обратить внимание, что некоторые аспекты открытых инноваций в сфере здравоохранения не являются новыми (например, совместная разработка [12, 13]), они использовались еще до появления кластеров на рынке медицинского производства и услуг.

Структурно медицинский кластер состоит из научных школ, производственных и транспортно-логистических предприятий.

Анализ направлений производства зарубежных медицинских кластеров показывает, что в основном сфера занятости сфокусирована на производстве имплантатов и медицинского оборудования. Высокую конкурентоспособность составляют кластеры, объединяющие производство медицинских инструментов с фармацевтическим производством.

Проведённый комплексный анализ структуры и результатов деятельности медицинских кластеров в США и Европе позволил выделить существенное отличие медицинских зарубежных кластеров от российских. За рубежом в основе кластера прежде всего располагается научный образовательный центр, занимающийся разработками не только в области медицинских технологий, но и в том, числе в смежных технологических отраслях таких, как микроэлектроника, фотоника, информационные технологии, аэрокосмические технологии. Взаимодополняемость данных кластеров позволяет стимулировать диверсификацию и развитие «гибридных» и инновационных применений продуктов компании.

Российские научные центры в рамках кластерного объединения являются специализированными в рамках одной отрасли, что зачастую связано с ограничениями государственного финансирования.

История возникновения и становления зарубежных медицинских кластеров начиналась с объединения университетов и больниц с целью обмена опытом и присоединения к ним предприятий, поставляющих медицинское оборудование для обеспечения деятельности медицинских организаций.

Классическим примером здесь может служить история создания медицинского кластера в Японии, г. Кобе. Город остановил свой выбор на медицинской промышленности, приняв во внимание уже имеющиеся технологии, накопленные местными компаниями, наличие пользующейся большим авторитетом городской больницы и крепких зарубежных связей, установленных традиционными отраслями промышленности. В октябре 1998 года город учредил «Группу обсуждения проекта развития медицинской промышленности», в которую вошли представители органов власти города Кобе и префектуры Хёго, представители больницы и деканы медицинских школ Университета Киото, Университета Осака и Университета Кобе. Ее участники пришли к заключению о возможности создания медицинского кластера, основное внимание которого должно быть сосредоточено на клинических исследованиях

(исследованиях медицинских препаратов и т. п.), клиническом применении восстановительных препаратов, а также исследовании и разработке медицинского оборудования.

В рамках зарубежных кластеров университеты рассматриваются, как основной потенциальный источник бизнеса и возможность оказания технического содействия, при этом происходит организационное распределение научных исследований в зависимости от бизнес-процесса кластера.

Таблица 1. Распределение направлений научных исследований университетам, включенных в медицинский кластер.

Направление деятельности медицинского кластера	Проводимые исследования
Бизнес-процессы	Маркетинговый анализ, Оптимизация бизнес-процессов
Медицина	Биотехнологии, лечение сердечно-сосудистых заболеваний
Биохимия	Микробиология, биохимия, протеомика
Изготовление медицинских приборов	Биомеханика, электростимуляторы.

В таблице 1 сгруппированы основные направления исследований, проводимые университетами США, входящими в медицинский кластер. Мы видим, что образовательные организации проводят научные исследования не только непосредственно в сфере медицины, но и по другим направлениям, которые являются необходимыми для обеспечения конкурентной деятельности кластера.

В целом для медицинских кластеров США характерна диверсифицированность, позволяющая привлекать дополнительные инвестиции. Так, например, самые крупные и успешные медицинские кластеры расположены во Флориде. Их основной миссией является обеспечение нужд медицинских технологических фирм, а также разработка инноваций в области медицинских технологий. Однако, с целью привлечения дополнительных инвестиций, максимизации прибыли, в рамках кластера располагаются компании

специализирующуюся на операциях на рынке недвижимости, страховые компании (занимающиеся страховыми операциями в области био- и медицинских рисков). Все это возможно, только в том случае, когда в состав кластера входят университеты, позволяющие готовить соответствующие кадры.

В самом начале, при формировании кластеров, в США, основные инвестиции вкладывались, прежде всего в интеллектуальную инфраструктуру, которая имеет решающее значение для повышения качества биомедицинских технологий.

Так, во Флориде была создана самая сильная в стране развитая сеть образования, специализирующаяся на подготовке кадров для биомедицинских технологий и биомедицинских исследований. Университеты и колледжи Флориды готовят выпускников, со степенями в области медицины; биомедицинских наук, молекулярная биология, биомедицинская инженерия, биологических вычислительных материалов, биохимические и молекулярные наук, фармацевтики, офтальмологии, биоинформатики и медицинской техники.

Университетская система применяет секторный подход для разработки новых учебных программ совместно с предприятиями, входящими в кластер. Университете Южной Флориды сформировал успешную учебно-исследовательскую медицинскую школу, колледж здравоохранения, колледж медсестер, и в школе физиотерапии недавно появились новые программы на получение степени в области биоинженерии и биоинформатики и исследовательских центров как в биотехнологии (нейрохирургии и клеточной терапии) и биоинженерии. Кроме того, систематически проводится обучение по специализированным программам для специалистов и врачей, работающих на предприятиях, входящих в кластер с целью повышения их квалификации. Получила признание во всем мире программа по исследованию рака, система образования в области оптики и лазеров.

С целью привлечения инновационных разработок, на базе университетов, входящих в медицинский кластер функционируют бизнес – инкубаторы, площадью до 2000 кв м. Позволяющие без

вложения существенных финансовых ресурсов отбирать конкурентоспособные проекты с последующей их реализацией в рамках работы кластера.

В связи с тем, что создавать кластеры начали еще в 1980-х годах, то как раз эти годы являются «переходными» в деятельности зарубежных образовательных организаций. Именно в это время начинает внедряться в учебный процесс коммерциализация научных исследований. Кроме того начинает формироваться целенаправленное привлечение абитуриентов с последующим их распределением для работы на предприятиях, входящих в кластер.

Функциональная составляющая университета перешла от простого пользователя финансовых ресурсов, получаемых как государства, так и обучающихся, к активному участнику, равноправному члену кластера, участвующему в разработке научных исследований, инноваций, а также подготовке трудовых ресурсов.

Привлечение университетов в структуру кластера позволяет существенно сократить финансовые издержки на различных этапах деятельности кластера, особенно посредством привлечения финансирования за счет привлечения грантов.

Как показал проведенный анализ зарубежные медицинские кластеры использовали различные методы финансирования на ранней стадии своей деятельности. Примерно 5% составляет венчурный капитал, 10% – это частные инвестиции, 17,5% – составляют деньги, привлеченные по грантам, за счет размещения акций, 57,5% – это собственный капитал организаций, аккумулируемый посредством объединения компаний в кластер.

Помимо источников финансирования кластеров, автором проводился анализ источников получения интеллектуальной собственности. Большинство компаний получают их IP локально (примерно 60%). Почти 1/3 из компаний получили свои технологии за счет внутренних источников (например США). К ним можно отнести медицинские кластеры, расположенные во Флориде, штате

Миннесота, Калифорнии, Нью-Мексико, Техасе, Теннесси и Кентукки, а также в таких странах, как Китай, Япония и Германия.

Результат проведенного исследования показал, что большинство возможностей интеллектуальной собственности получены из собственных источников и сетей (57%). Примерно 20% были получены из внешних источников (правительства / академии). «Другие» источники включают в себя внутренних и отраслевые источники.

Практически все медицинские кластеры, созданные на сегодняшний день в России получают государственное финансирование на дальнейшее развитие, что заранее снижает их стремление обеспечить будущую конкурентоспособность и возможность самофинансирования.

Следующий немаловажный фактор, который говорит о необходимости включения университетов в систему кластера касается непосредственно медицинских кластеров – это проведение клинических испытаний. Специфика медицинской отрасли такова, что проведение клинических испытаний и исследований является обязательным этапом перед доведением готовой продукции и услуг до потребителей. В настоящее время менее 23% компаний, входящих в кластер по изготовлению медицинской техники компании не проводят клинические испытания (всего 9 респондентов указали, что их не было). Хотя мало кто представил подробную информацию, текущие исследования включали информацию об проводимых испытаниях.

Говоря о преимуществах, которые получают компании, работающие в кластере от участия в нем образовательных организаций, нельзя не отметить возможности университета, которые он получает от совместной работы, прежде всего, это получение дополнительного финансирования. Кроме того, это повышение престижа и рейтинга. Университет может позиционировать себя, как образовательная организация, которая может предоставить выпускникам будущее место работы. Проведенный анализ, показывает, что большинство организаций (68%), которые работают в медицинском кластере восполняют трудовые ресурсы за счет

внутренних источников, а именно за счет выпускников университетов, входящих в данный кластер.

Таким образом, можно отметить, что образовательные организации являются обязательными участниками медицинских кластеров, без которых невозможно было бы их создание и функционирование. При этом происходит взаимовыгодное сотрудничество, как для самих университетов и научных институтов, так и для предприятий – участников кластера.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. **Porter, M.E.** (2011), «Michael Porter at the National Governors Association Winter Meeting 2011», ISC website, <http://www.isc.hbs.edu/stateprofiles.htm>, accessed March 2011
2. **Feser, E.J.** (1998) «Old and New Theories of Industry Clusters», in Steiner, M. (1998) (Ed.) «Clusters and Regional Specialisation: On Geography, Technology and Networks», London: Pion, pp. 18-40.
3. **Porter, M.E.** (1990) «The Competitive Advantage of Nations», London: Macmillan.
4. **Porter, M.E.** (1998) «On Competition», Harvard Business School Press.
5. **Schmitz, H.** (1992) «On the clustering of small firms», in: IDS Bulletin, vol. 23, No 3, July.
6. **Steiner, M. and Hartmann, C.** (1998) «Learning with Clusters: A case study from Upper Styria». In: Steiner, M. (ed.): «Clusters and regional specialization – On geography, Technology and networks», European research in regional science, 8, pp. (211-225).
7. **Thomas Andersson, Sylvia Schwaag-Serger, Jens Sorvik, Emily Wise Hansson** (2004) «The Cluster Policies Whitebook», IKED.
8. **Chesbrough, H.W.** (2003). Open Platform Innovation: Creating Value from Internal and External Innovation. Intel Technology Journal 7(3 (August)): 5-9.
9. **Chesbrough, H.W., W. Vanhaverbeke, et al.** (2006). Open Innovation: Researching a New Paradigm. Oxford, Oxford University Press.
10. **West, J. and S. Gallagher** (2006). Challenges of open innovation: the paradox of firm investment in open-source software. R & D Management 36(3): 319-331.
11. **Boudreau, K.J. and K.R. Lakhani** (2009). How to Manage Outside Innovation. Mit Sloan Management Review. 50(4): 69-76.
12. **De Couvreur, L. and R. Goossens** (2011). Design for (every)one: co-creation as a bridge between universal design and rehabilitation engineering. Codesign-International Journal of Cocreation in Design and the Arts. 7(2): 107-121.
13. **Nambisan, P. and S. Nambisan** (2009). Models of consumer value cooperation in healthcare. Healthcare Management Review 34(4): 344-354.

РЕАЛИЗАЦИЯ МИРОВОГО ТРЕНДА «НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В СФЕРЕ МАШИНОСТРОЕНИЯ

Система образования в России проходит период трансформации, поэтому требуется не только обобщение накопленного опыта в системе профессионального образования, но и широкий поиск альтернативных образовательных вариантов, новых форм и технологий организации процесса подготовки высококвалифицированных специалистов.

Непрерывное профессиональное образование – это инновационный, альтернативный путь получения достойного образования.

Впервые концепция непрерывного профессионального образования была представлена на форуме ЮНЕСКО в 1965 году. По мнению родоначальника концепции «непрерывного образования» П. Ленгранда непрерывное образование означает продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важную роль играет интеграция как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и её деятельности.

Глоссарий терминов ЮНЕСКО дает развернутое понимание непрерывного образования: неограниченное ни во времени (по срокам), ни в пространстве (по месту обучения), ни по методам обучения, оно объединяет всю деятельность и ресурсы в области образования и направлено на достижение гармоничного развития личности и прогресса в преобразовании общества.

Согласно воззрениям отечественных ученых, непрерывное образование трактуется как целенаправленное получение человеком знаний, умений и навыков в течение всей жизни в учебных заведениях и путем организованного самообразования [1].

В предложенной трактовке непрерывного образования была воплощена гуманистическая идея: в центре всех образовательных

программ стоят интересы и потребности человека. А общество должно создавать условия для полного развития способностей каждой отдельной личности. Целесообразность многоуровневого непрерывного образования рассматривается, прежде всего, в связи с профессиональной деятельностью человека. Система непрерывного образования представлена как *иерархия образовательных звеньев* в системе получения образования.

Таким образом, для максимально полного удовлетворения личностью своих профессиональных потребностей необходимо непрерывное параллельное профессиональное образование, направленное на профессиональный рост, удовлетворение потребностей производства, развитие личности.

В России широкую известность система непрерывного образования получила в конце XX века. Российскому гражданину сложно было понять суть концепции образования, отличного от стандартных форм: либо школа, либо техникум, либо институт. На сегодняшний день система непрерывного (параллельного) профессионального образования полностью доказала своё преимущество в профессиональном росте личности и востребованности специалистов на рынке труда.

Параллельное профильное обучение «колледж – вуз» является звеном непрерывного профессионального образования «школа – колледж – вуз – предприятие». Оно основывается на создании единого образовательного пространства, интегрирующего элементы среднего и высшего профессионального образования. Непрерывное образование существенно расширяет возможности для социопрофессиональной мобильности, для повышения эффективности трудовой деятельности.

Новые социально-экономические условия, складывающиеся в нашей стране, предъявляют исключительно высокие требования к профессиональной готовности специалиста. Целями среднего профессионального образования являются:

- Подготовка кадров, опережающая потребности рынка труда.

- Выпуск специалистов, ориентированных на новые, перспективные и эффективные технологические процессы с учётом многообразия и расширения сфер деятельности в экономике страны.
- Привлечение к образовательному процессу на ранних стадиях потенциальных работодателей.
- Продолжение обучения в высшем учебном заведении по ускоренной программе, которая входит в основу непрерывного (параллельного) профессионального образования «школа – колледж – вуз».

Кафедра «Технология конструкционных материалов и материаловедение» Института металлургии, машиностроения и транспорта Санкт-Петербургского политехнического университета уже много лет (с 1991 года) сотрудничает с Санкт-Петербургским техническим колледжем (СПбТК) по системе непрерывного (профильного) профессионального образования. Вот как это выглядит на практике.

1. Учащиеся обучаются в колледже по очной форме обучения на базе 9 классов школы (основного среднего образования) в течение 4 или 5 лет в зависимости от специальности.

2. Параллельно с обучением в колледже производится углублённая подготовка учащихся преподавателями Санкт-Петербургского политехнического университета по дисциплинам ВПО по согласованным учебным планам.

3. По окончании колледжа выпускники получают диплом о среднем профессиональном образовании по выбранной профессии в учреждении СПО.

4. Желаящие получить высшее профессиональное образование по профилю, соответствующему или родственному полученной в учреждении СПО специальности, в случае успешной сдачи вступительного профильного экзамена, зачисляются в вуз, в частности в СПбПУ, участвуя в конкурсе.

5. Далее студенты продолжают повышать свой профессиональный и образовательный уровень в вузе по ускоренной образовательной программе бакалавриата, обучаясь в СПбПУ в течение 3 лет.

Наличие углублённой подготовки учащихся специалистами вуза еще на стадии их обучения в колледже позволяет осуществить более грамотный профессиональный отбор будущих студентов Института металлургии, машиностроения и транспорта СПбПУ.

Кроме того, обучаясь в колледже, учащиеся получают полное представление о профессии, и это делает их профессиональный выбор глубоко осознанным, ответственным, что существенно уменьшает отсев студентов на старших курсах университета.

Есть и другой аспект. В связи с тем, что Россия перешла на международную систему обучения: бакалавр (4 года) и магистр (6 лет), – система непрерывного профессионального образования становится наиболее актуальной, учитывая еще и следующие обстоятельства:

- Сегодня от молодого специалиста при устройстве на работу требуют наличие опыта и трудового стажа. Где взять трудовой стаж и опыт работы выпускнику вуза? Поэтому, пройдя традиционное обучение сроком 4-6 лет, выпускник вуза вынужден устраиваться на работу на низкооплачиваемые должности, не соответствующие его уровню образования.
- Наличие же диплома о среднем профессиональном образовании с большим количеством часов по практике (см. сравнительную таблицу), во-первых, играет в пользу дипломированного выпускника вуза, во-вторых, решает проблему трудового стажа, так как выпускник колледжа имеет возможность, при желании, трудоустроиться и наработать опыт, продолжая обучение в университете по очно-заочной (вечерней) форме.

Сравнительная таблица данных по практике

Наименование практики	СПбТК	СПбПУ	СПбТК	СПбПУ
	час		неделя	
Практика для получения первичных профессиональных навыков (учебная)	345	30	17,0	2
Практика по профилю специальности (технологическая или производственная)	67	45	7,0	3
Практика преддипломная (в СПбТК) или производственная (в СПбПУ)	8	45	4,0	3
Всего	420	120	28	8

Резюмируя все вышесказанное, можно выделить следующие преимущества параллельного (непрерывного) образования. К моменту окончания вуза студенты обладают серьезными преимуществами перед сверстниками: выпускники программы непрерывного образования владеют огромным запасом знаний, умений и профессиональных навыков, полученных в процессе практической работы по выбранной специальности или профилю. После получения диплома о СПО выпускник колледжа может продолжить обучение уже на этапе высшего профессионального образования по ускоренной программе обучения. Такая возможность очень ценится как учащимися, так и их родителями. Данные образовательные программы способствуют сокращению сроков обучения и затрат на подготовку специалиста (сэкономленное на становление профессионала с высшим образованием и опытом практической работы время может составить 2–3 года, в зависимости от выбранной профессии), а в процессе обучения у студентов формируется комплексный, целостный подход к знаниям. Преимуществом обучения по данной программе является то, что у учащихся уже на раннем уровне закладывается профессиональный интерес, и в дальнейшем они осознанно выбирают профессию, заранее имея о ней представление.

Непрерывное профессиональное образование – это комплекс государственных, частных образовательных учебных заведений, обеспечивающих преемственность и взаимосвязь всех звеньев начального, среднего, высшего профессионального образования, с учётом общественных и экономических потребностей, личных образовательных устремлений и возможностей. Это одно из перспективных средств достижения поставленной цели и карьерного роста. Именно непрерывное (параллельное) обучение открывает дорогу молодому специалисту и даёт возможность миновать трудности постоянно меняющегося и совершенствующегося законодательства в области образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Профессиональная педагогика / Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – М.: Эгвес, 2009. – 456с.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ФИНЛЯНДИИ

В статье рассматриваются основные проблемы высшего образования в России и Финляндии, традиции в области образования, истоки проблем и пути их преодоления. Высшее образование в Финляндии развивается интенсивно, так как национальная стратегия базируется на желании развивать страну как хорошо информированное общество, которое обучает своих граждан согласно высоким образовательным стандартам. Финляндия получила международное признание как эксперт в разных областях знаний. Миссией финских университетов являются проведение научных исследований, содействие научно-популярному освещению науки, обеспечение высшего образования и обучение студентов на благо своей страны и человечества в целом.

Финские университеты традиционно пользуются значительной автономией. Благодаря недавно проведенной реформе финского закона об университетах, был закреплен независимый юридический статус университетов как корпорации при условии публичного права или как фонда при условии частного права. Такой рост автономии дал им больше свободы в управлении своими финансами.

Финские университеты берут свое начало в 17 веке н. э., являются государственными и финансируются напрямую из государственного бюджета. Их деятельность контролируется Министерством образования Финляндии. Из 20 университетов: 10 многопрофильных, 3 политехнических, 3 высших экономических школы и 4 академии искусств. Финские университеты дают возможность получить степень бакалавра, степень магистра и докторскую степень.

Программа на получение звания «бакалавра» рассчитана на 3–4 года и предполагает изучение базовых и факультативных предметов

по основной специальности и написание дипломной работы. Данная ступень высшего образования в Европе считается полной, законченной и даёт право соискания престижного места работы, как в Финляндии, так и в любой другой стране мира. По окончании обучения на степень бакалавра выпускники получают диплом узкой специализации. Магистерские программы рассчитаны на 2 года и включают в себя углубленное изучение предметов по специальности и написание диплома магистра.

Финские политехники – это профессионально ориентированные вузы. Они тесно сотрудничают с промышленными предприятиями, бизнес структурами, предприятиями сферы обслуживания особенно на региональном уровне.

Интересно, что в Финляндии наиболее востребованным считается образование в сфере технологий, коммуникаций и транспорта, на втором месте – социология, предпринимательство и управление, на третьем – социальные услуги, здравоохранение и спорт. Далее следуют культура, туризм и ресторанное дело, естественные науки, природные ресурсы и окружающая среда и, наконец, гуманитарные дисциплины, в том числе педагогика.

В последнее время большую популярность приобретает обучение через Интернет. С помощью домашнего компьютера можно осваивать учебные программы любого финского вуза или же подтверждать свои знания экзаменационным тестированием. Можно также заняться самообразованием, выбрав интересующие вас краткосрочные курсы. Такое обучение, как правило, платное, оно относится к дополнительным образовательным программам, так называемых открытых университетов или курсов повышения квалификации в вузах.

Практически все университеты Финляндии, как и высшие профессиональные школы, предлагают дополнительное обучение на финском или английском языке и готовы сотрудничать с финскими и иностранными предприятиями в области оказания услуг по корпоративному обучению.

Особенности обучения в вузах России и Финляндии

В Российских вузах обычно существуют следующие формы обучения:

- Очная форма обучения – занятия проводятся в дневное время каждый день за исключением выходных и каникул;
- Вечерняя форма обучения – обычно занятия проводятся вечером (с 18 или 19 часов) каждый день или 3–4 раза в неделю;
- Заочная форма – 2 раза в год студенты приезжают в вуз на сессию, которая длится около месяца. Остальное время посвящено самостоятельной подготовке и выполнению различных заданий.

Существуют еще экстернат и дистанционное образование, но они практикуются гораздо реже. Студенты вечерней и заочной формы обучения, как правило, работают, а студенты дневной формы обучения только подрабатывают.

Для поступления на первый курс вуза необходимо иметь среднее (полное) общее образование или среднее профессиональное образование. Для получения образования по программе подготовки «магистр» предполагается наличие диплома государственного образца о высшем профессиональном образовании.

Основная масса студентов поступает в вуз на конкурсной основе. В настоящее время по результатам единого государственного экзамена (ЕГЭ) по общеобразовательным предметам, соответствующим направлению подготовки (специальности). В зависимости от профиля вуза вводятся дополнительные вступительные испытания, например, творческой направленности (актерское мастерство, дизайн, рисунок и т. п.).

Кроме того, вузы могут проводить вступительные испытания, форму которых определяют самостоятельно. Это касается лиц, не имеющих результатов ЕГЭ. Например, получивших среднее (полное) общее образование до 1 января 2009 г., или получивших образование в образовательных учреждениях иностранных государств, а так же в некоторых других случаях. Поступающий на первый курс имеют право подать заявление об участии в конкурсе не более чем в 5 вузов.

Вне конкурса, при условии успешной сдачи вступительных экзаменов в государственные вузы, на бюджетные места принимаются следующие категории граждан:

- дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей;
- дети-инвалиды I и II групп, которым не противопоказано обучение в вузе;
- граждане в возрасте до 20 лет, имеющие только одного родителя-инвалида I группы, если среднедушевой доход семьи ниже величины прожиточного минимума;
- граждане, уволенные с военной службы и поступающие в соответствующие образовательные учреждения на основании рекомендаций командиров воинских частей;
- участники боевых действий и инвалиды боевых действий.
- некоторые категории граждан, подвергшиеся воздействию радиации [1, с. 40–41].

Учебный год состоит из двух семестров. Осенний семестр начинается 1 сентября и продолжается до конца декабря. В январе у студентов сессия, когда они сдают зачеты и экзамены, в конце января – начале февраля каникулы, которые длятся обычно около двух недель. Весенний семестр начинается в феврале и продолжается до конца мая. В конце мая – начале июня – сессия, а затем начинаются летние каникулы. Сроки в разных вузах могут несколько отличаться.

Занятия подразделяются на лекции (теоретические занятия) и семинары (практические занятия). Обычно на семинарах студенты выступают с докладами, обсуждают какие-либо проблемы, выполняют различные самостоятельные задания. К каждому семинарскому занятию студентам даются домашние задания. На лекциях преподаватель обычно излагает новый материал, а студенты конспектируют. Что касается пропусков занятий, эту проблему вузы разрешают индивидуально. В некоторых вузах преподаватели строго отмечают посещение, пропуски занятий могут привести к исключению из вуза.

В финские вузы можно подать заявление через интернет. Обычно это происходит в начале января – середине февраля. Каждое учебное заведение имеет собственные даты окончания приема документов. Одно из самых ранних – в Университете Хельсинки, 31 января. В институтах обычно прием заканчивается в конце марта – начале апреля. Вступительные экзамены начинаются в середине апреля, а информация о зачислении появляется в конце мая.

Учебный год в Финляндии, так же как и в России, состоит из двух семестров. В прикладных университетах учебный год начинается в августе, а в университетах – в сентябре. Весенний семестр начинается в январе, а заканчивается в мае. Все желающие могут посещать летние курсы по своей специальности.

Один семестр состоит из двух «периодов». В конце каждого периода сдаются экзамены, выставляются оценки и выдаются кредиты (баллы). В финской системе обучения каждый учебный предмет имеет свою значимость, так называемое кредитное наполнение. Один кредит (credit) равен определенному количеству часов, которое студент должен затратить на изучение предмета. Сюда входят: лекции, семинары, лабораторные, самостоятельная работа. Если экзамен по данному предмету сдан хотя бы на удовлетворительно, то студент получает кредиты. Вес кредита измеряются институтами и университетами по-разному. В большинстве институтов применяется международная система ECTS, по которой 1 кредит равен примерно 28 часам работы.

Среднее количество кредитов, которые набирает студент за год – 30–40. Для получения степени бакалавра необходимо 160 кредитов, соответственно на обучение уходит около четырех лет. На самом деле студенты учатся дольше, без спешки, понятия «отчисление за неуспеваемость» просто нет. Обычно, если студент не успевает закончить за 4 года, ему дают еще 2 года для окончания. Количество необходимых кредитов в разных вузах отличается. Например, чтобы закончить Сайменский Университет Прикладных наук, необходимо набрать 210 кредитов.

В финских вузах отсутствуют задания на каждое занятие. Обычно преподаватель дает несколько работ на весь период. Индивидуальных занятий дается мало, чаще всего занятия выполняются в группах, в основном это презентации и доклады.

Не меньшее внимание уделяется исследовательской и индивидуальной работе студентов в библиотеке, лаборатории или в коммерческой организации. Процесс обучения в Финляндии во многом сводится к самостоятельной работе. Количество часов, выделенных на самостоятельные занятия, нередко совпадает с отведенными часами на аудиторные занятия.

Финские преподаватели выступают в роли помощников. В Финляндии дистанция между студентом и преподавателем значительно короче, чем в России. Все общаются на «ты» и занятия проходят в более дружественной форме. Студенты общаются с преподавателями не только на занятиях, но и переписываются по электронной почте (и при этом получают мгновенные ответы). Так же студенты могут созваниваться со своим преподавателем.

Вся учебная программа базируется на электронной платформе Moodle (Мудл). Платформа Moodle написана на языке программирования PHP профессором из Австралии Мартином Дунгиамосом и используется для обучения более чем в ста пятидесяти странах мира. Простота использования обеспечила ей широкую популярность. Moodle соединяет преподавателей и студентов, через нее можно получить домашнее задание и отправить его обратно на проверку, распечатать материалы лекции, задать любые интересующие вопросы преподавателю или студентам.

Авторы учебного пособия «Электронное образование на платформе Moodle» выделяют следующие преимущества организации учебного процесса на данной платформе:

- Доступность курса в любой момент времени;
- Доступность курса из любой точки мира, где есть интернет;
- Широта предоставляемой информации;
- Оперативность предоставления информации;

- Более гибкая организация учебного процесса;
- Автоматизация учебного процесса;
- Мультимедийность;
- Электронные технологии обучения больше подходят менталитету современной молодежи [2, с. 10–11];

В Финляндии нет традиционного «зачитывания» лекций преподавателями. Обычно лекции проходят в виде презентаций. Студенты ничего не конспектируют, так как все презентации преподавателей выкладываются ими же на электронную платформу Moodle. Это очень удобно, так как студент, пропустив то или иное занятие, может найти всю информацию на сайте. Для подготовки к экзамену необходимы только презентации преподавателя. В некоторых случаях могут понадобиться также и дополнительные статьи, предложенные преподавателем. Никакую дополнительную информацию самостоятельно искать не нужно. Экзамены в финских вузах проходят в виде теста с открытыми вопросами и многократным выбором вариантов.

Шкала оценивания в вузах Финляндии несколько отличается. Она, так же как и в России пятибалльная, но в России 2 – это неудовлетворительно, а в Финляндии даже единица означает, что экзамен сдан, но на очень низкий балл. Пересдавать экзамен в Финляндии можно три раза, при этом время на пересдачу неограниченно. Пересдать экзамен нынешнего периода можно даже через 2 года. Если за три попытки студент так и не смог сдать экзамен, то курс надо брать заново.

Финские студенты получают от государства денежное пособие: стипендию и доплату за жилье. Кроме того, они могут брать в банках льготные кредиты, и в течение 3-х лет после окончания учебы проценты по ним платит государство.

Студенты вузов могут работать. Работа является уважительной причиной для пропуска занятий. В основном подсчета посещения занятий здесь нет. Это зависит от преподавателя, и редко какие преподаватели отмечают посещения.

Обычно в институтах (Политехниках) имеется «служба карьеры», которая помогает выпускникам с поиском работы после окончания вуза. Трудоустройство возможно в любой стране мира, но Политехник не ищет выпускникам рабочие места, а помогает в их поиске, готовит резюме, к собеседованиям, организует встречи с работодателями.

Государственная политика и финансирование

Процессы, происходящие в социально-экономической жизни общества, обуславливают первостепенную значимость образования в современной России. В то же время развитие образования происходит в сложнейшей ситуации. На деятельность образовательных учреждений дестабилизирующее воздействие оказывают многие факторы, среди которых можно назвать социальную и экономическую нестабильность в обществе; острый дефицит финансовых средств; неполноту нормативно-правовой базы; систематическое неисполнение норм законодательства в области образования.

Вышесказанное приводит к появлению множества проблем в сфере высшего образования. От того, насколько успешно они будут решены, во многом зависит будущее нашей страны. В данной ситуации представляется целесообразным обратиться к опыту зарубежных стран. Во всех экономически развитых странах, – признанных лидерах современного образования, – проводились реформы, затрагивавшие все аспекты образования: педагогику (содержание образования, учебные планы, стандарты, методы обучения), управленческие и финансовые механизмы, способы оценки и развития школы, законодательство.

Модель реформ, проводившихся в Финляндии, является наиболее эффективной. При этом стартовые позиции Финляндии были наихудшими: острый экономический кризис, преобладание аграрного населения, массовая эмиграция из страны, широко распространенный алкоголизм. Вот как описывает ситуацию В. Загвоздкин: «Нужно также иметь в виду, что вплоть до 60-х годов

Финляндия – аграрная страна, 35 % населения которой было связано с сельскохозяйственными профессиями, которые традиционно передавались от отца к сыну. Система образования строилась с учётом того, что молодёжь рано включалась в производственные отношения в сельском хозяйстве и не была заинтересована в получении высшего образования. Прежде основная часть населения Финляндии заканчивала неполную среднюю семилетнюю школу. В полную среднюю школу (пять лет обучения) и трёхлетнюю старшую ступень – гимназию, дававшую право на получение высшего академического образования, шли немногие. Для них такое решение означало разрыв с семейными профессиональными традициями. Система образования, существующая до структурных реформ, была параллельной, ориентированной на удовлетворение актуальных потребностей населения, сложившихся по традиции» [3, с. 218].

Всё закончилось драматически: в связи с кризисом перепроизводства сельскохозяйственной продукции было принято политическое решение о ликвидации огромного количества маленьких крестьянских хозяйств. В конце 60-х годов более 300 000 финнов переселились в соседние страны. Можно себе представить, какую угрозу представлял этот процесс для развития страны с общим населением 4,5 миллиона человек. Поэтому новая концепция развития общества и государства, а так же образования стала жизненной необходимостью. Для обеспечения материального и духовного благополучия нации и была создана модель «государства благосостояния».

Ответом на проблемы Финляндии стал план модернизации страны, в котором центральная роль отводилась реформе образования. Поэтому в некоторой степени Россия может воспользоваться опытом Финляндии в этой области.

Центральным аспектом модели стало обеспечение права каждого гражданина на полноценное образование – положение, из которого проистекла вся концепция реформ школьной системы. При этом основной вопрос ставился не о том, сколько будут стоить

реформы, а о том, сколько финансовых средств требуется государству для обеспечения реформ. Представляется, что такая постановка вопроса была бы полезной для российской системы образования.

Несмотря на трудности, в Финляндии удалось не только провести успешные реформы и добиться значимых улучшений, но и избежать негативных побочных эффектов, связанных с новой политикой «управления по результату», как это имело место в США и Англии.

Проблемы системы высшего образования во многом зависят от проводимой государственной политики в этой области. В Финляндии столь успешная система образования оказалась результатом целенаправленной государственной политики. Высшее образование не являлось изначально ценностью в Финляндии. Среди финских пенсионеров в возрасте 55–64 лет свидетельство об окончании средней школы имеют только 37%, тогда как в возрастной группе 25–34 года соответствующий показатель составляет уже 83% [4, с. 12]. По данным ряда исследований (2002 г.), около 90% опрошенных в возрасте 15–29 лет убеждены в том, что высшее образование повышает шансы на успешное трудоустройство [4, с. 12.]

Рост образованности – результат долгосрочной политики, проводимой правящей социал-демократической партией. Более полутора десятилетий строка «развитие образования» сохраняет свои позиции в рейтинге национальных приоритетов.

Финские вузы находятся в числе немногих европейских университетов, взявших курс на повышение «социальной ответственности» высшего образования. В Финляндии «третья роль» университетов закреплена законодательно, и ее становление находится в числе приоритетных задач национального развития. В 2004 г. в финский Акт об университетах были внесены изменения. Наравне с преподаванием и исследовательской деятельностью – традиционными и преобладающими функциями университетов – в нем была законодательно закреплена так называемая третья роль вузов: их «социальная миссия».

Ежегодные расходы на финансирование системы образования в Финляндии составляют 5 466 млн. евро или 15,5% от расходной части бюджета. При этом полные государственные расходы на высшее образование в Финляндии составляют 21,7% от всех расходов на образование. В пересчете на одного студента вуза эти расходы составляют около 8 тыс. евро в год [4, с. 12–13].

Неудовлетворительное финансирование высшего образования в России является одной из основных причин возникновения кризисных ситуаций в системе образования. Так, Н.В. Васильева считает, что государство не вкладывает в образование средств, необходимых для обеспечения его должного качества [5, с. 217]. Очевидно, что до сих пор государство не определилось в вопросе о степени своего участия в развитии системы образования. С одной стороны, государство стремится расширить свои контрольные функции в образовательной сфере, с другой – не готово к наращиванию затрат в образовательной среде в необходимых объемах, что ведет к снижению участия государства в обеспечении образовательных прав граждан.

Сохраняется тенденция сокращения реального объема ассигнований на нужды образования. Острейший дефицит финансовых ресурсов породил опасность потери лучшего из того, что имелось и еще имеется в системе образования Российской Федерации.

Несмотря на предпринимаемые государством в последнее время усилия, сложной остаётся ситуация с износом основных фондов учебных учреждений, который превышает 37 %, коэффициент их обновления (в сопоставимых ценах) составляет лишь 1,2 % в год [6, с. 160].

Проблемой в России является и несовершенство законодательной базы системы образования. Далекое не все положения законодательства в области образования нашли свое отражение в соответствующих нормативных правовых актах органов исполнительной власти, что создает сложности в исполнении указанных положений. Особой проблемой является создание

действенных механизмов контроля над исполнением норм законодательства, защиты прав субъектов образовательного процесса, соблюдения гарантий государства в области образования.

В России наблюдается устойчивая тенденция вытеснения бесплатного обучения, гарантированного Конституцией России и законодательством об образовании. Эта тенденция вступает во все более заметное противоречие как с Конституцией Российской Федерации, так и с фундаментальными интересами российского общества.

Примечательно, что основной площадкой рынка платного высшего образования в России являются не частные, а государственные вузы, где учатся до 80 % коммерческих студентов. Сегодня практически во всех государственных вузах есть коммерческие (платные) отделения. Впрочем, чтобы туда попасть тоже придётся выдержать конкурс.

Единого тарифа стоимости обучения также не существует. Вуз самостоятельно определяет минимальную цену, а факультеты корректируют её в соответствии со спросом на специальность, стоимостью учебных материалов и т. д. Очевидно, что сокращение бюджетных мест приведет к тому, что высшее образование перестанет быть общедоступным, и талантливые дети из необеспеченных семей просто не смогут его получить.

Заметной проблемой российского образования является увеличение количества негосударственных вузов. Негосударственные вузы в нашей стране существуют не так уж давно. И, в отличие от государственных университетов и институтов, немногие из них успели заработать громкое имя и хорошую репутацию. В отличие от России, в Финляндии высшее образование является бесплатным. Финляндия ставит своей целью обеспечить уровень образованности у населения своей страны. Доля расходов финского общества на образование составляет 6–7 %. Общие же расходы на образование в стране составляют примерно 15 % государственного бюджета. При

этом основной поток финансирования идет на ступень дошкольного образования и младшего школьного.

В финском высшем образовании отсутствует также и сколько-нибудь значимая дифференциация между государственным и негосударственным сектором в силу крайней незначительности последнего. Даже немногочисленные частные вузы получают здесь государственные субсидии и полностью подконтрольны Министерству образования. Доля участия государства в финансировании институтов высшего образования в Финляндии составляет 72 % [4, с. 11].

Существенной проблемой является развитие системы образования в соответствии с Болонским соглашением. В Финляндии она была весьма успешно решена. Финляндия относится к числу стран, наиболее последовательных в проведении Болонских реформ. Начало преобразований стало до некоторой степени реакцией на «идейный кризис» высшего образования 1990-х гг. Директивный стиль управления университетами, характерный для финской системы образования, исчерпал себя, оказалась очевидной необходимость повышения институциональной автономии вузов.

В 1999 году был запущен Пятилетний план финского правительства в области образования. Его основная цель – внедрение элементов Болонской модели в финскую систему образования и всемерное участие Финляндии в создании единого европейского образовательного пространства.

Осенью 2000 г. Министерством образования была создана рабочая группа по разработке маркетинговой стратегии для высшего образования. Тогда же началась работа по «пропаганде образа страны как привлекательного места обучения». В Финляндии новое законодательство, соответствующее Болонскому соглашению, вступило в силу в августе 2005 г., хотя на практике все его принципы уже были внедрены.

В России данный процесс проходит не столь успешно. В нашей стране степень «бакалавра» и «магистра» до сих пор являются не

совсем непонятными. Бакалавриат и магистратура есть далеко не в каждом вузе и зачастую студент предпочитают более традиционное пятилетнее обучение и заканчивает Вуз со степенью «специалист».

Работодатель, к сожалению, не всегда приравнивает квалификацию выпускника бакалавриата к квалификации выпускника вуза с дипломом о высшем образовании, ссылаясь на отсутствие законодательной поддержки. [7, с. 25] При этом, магистр и специалист воспринимаются как равные и магистр при поиске рабочего места не имеет никаких преимуществ.

К тому же в России для реализации Болонского процесса не имеется законодательной базы: «Необходима совместная работа целого ряда министерств и ведомств для урегулирования назревших противоречий, предотвращения новых. Это позволит добиться признания российского высшего образования за рубежом и конвертируемости дипломов выпускников российских вузов» [8, с. 74].

Недостаточное финансирование системы высшего образования сказывается и на престиже профессии преподавателя. В дореволюционное и советское время профессия преподавателя вуза была весьма престижна и уважаема. В настоящее время ситуация несколько изменилась.

В отечественных вузах по-прежнему работают специалисты с высоким уровнем образования. Обычно на должностях ассистентов и старших преподавателей работают сотрудники с высшим образованием. Однако, большая часть преподавателей вузов имеет научную степень доктора (профессора) или кандидата наук (доценты). Должности ректора, проректора, заведующего кафедрой, декана и его заместителя занимают в основном кандидаты и доктора наук. При этом изучение педагогических дисциплин для них, в отличие от Финляндии, не является обязательным.

При этом заработная плата преподавателей остается минимальной. Кроме должностного оклада, некоторые доплаты вуз может изыскать из собственных средств. Зарботок «неостепененного» старшего преподавателя составляет около 100

евро. Заработная плата профессоров и доцентов несколько больше, однако, не сопоставима с заработными платами тех же менеджеров. В сложившейся ситуации преподаватели имеют совершенно неадекватный уровень гарантированной оплаты труда, что противоречит ратифицированным нашей страной международным актам.

Поэтому, хотя российские педагогические вузы ежегодно готовят достаточное количество выпускников-педагогов, молодые специалисты крайне неохотно идут работать в учебные учреждения из-за очень низкого уровня заработной платы. Как справедливо отмечает Н.В. Васильева, структура профессорско-преподавательского состава значительно сдвинута в сторону старшего, а нередко и преклонного возраста [5, с. 300]. По всей видимости, при сохранении прежних параметров, отток преподавательских кадров продолжится, а процесс их обновления замедлится еще больше. Следствием этого будет дальнейшее снижение качества получаемого образования.

В связи с этим в ближайшее время необходимо не только воссоздать, но и повысить престиж профессии педагога, позитивно изменить мотивацию преподавателей и учителей, в первую очередь, к педагогическому труду, а также к плодотворному участию в модернизации отечественной системы образования в целом.

Профессия педагога – одна из самых уважаемых и престижных в Финляндии. По своей популярности она уступает только профессиям врача и пожарного, при этом к педагогу предъявляются самые высокие требования, главные из которых – высшее образование. Реформа подготовки педагогических кадров началась в Финляндии в 1978 г. Ее цель – повышение профессионального уровня учителей и унификация стандартов их обучения.

В настоящее время финские университеты используют различные критерии для отбора студентов. Так, в педагогические вузы поступают только 10 % из тех, кто желал бы получить профессию педагога: «В таких условиях педагогическое образование

перестает быть привлекательным для слабых абитуриентов. На программы, на которые сложно поступить, идут хорошо успевающие и действительно заинтересованные учащиеся. Соответственно программы подготовки учителей имеют высокий статус, и это поднимает престижность профессии учителя» [9, с. 262].

В вузах Финляндии так же работают сотрудники с высоким уровнем образования. Давняя традиция высококвалифицированной подготовки преподавателей является основополагающим фактором успеха системы государственного образования в Финляндии. Примечательно, что все специалисты дошкольного образования и начальной школы в Финляндии так же имеют высшее образование, так как, по мнению финских экспертов, в этом секторе должны работать самые квалифицированные педагоги. Подготовка учителей начальной школы была переведена в университеты в начале 70-х годов прошлого столетия, а воспитателей детских садов – в середине 90-х.

Должности преподавателей, лекторов, старших ассистентов университета распределяются между сотрудниками в зависимости от их статуса в сфере преподавания и исследовательской работы в университете. Большинство из них являются обладателями лиценциата или степени доктора философии. Для педагогического состава такого уровня прохождение педагогических дисциплин не является обязательным, но растущее с каждым днем число преподавателей вузов, как правило, их проходит.

Куратор помогает студентам правильно спланировать курс обучения, определиться с дальнейшим образованием, познакомиться с основными технологиями и изучить рынок труда. Для того, чтобы иметь ту или другую квалификацию, студенту необходимо получить диплом магистра гуманитарных наук, в частности – в области образования, или диплом магистра педагогических наук. Кроме того, для получения профессии куратора можно иметь диплом магистра в любой области наук, но пройти при этом дополнительное образование по программе подготовки учителей на указанную квалификацию.

Старшие лекторы, работающие в политехнических институтах, должны иметь соответствующий диплом или научную степень. К деятельности лектора допускаются специалисты с дипломом магистра университета или политехнического института. В данном случае прохождение педагогических дисциплин является обязательным условием для обоих статусов. Если специалисты указанных должностей ведут профессиональное обучение, то они должны иметь опыт работы не менее 3 лет в той сфере деятельности, в которой они преподают. Как правило, руководящие должности в вузах (ректор) могут занимать специалисты с дипломом магистра и также квалифицированные педагоги с опытом работы в педагогике и дипломом по направлению «Управление и администрирование в системе образования» или другому направлению, эквивалентному данному [10].

Проблема общедоступности

Одним из важнейших принципов государственной политики в сфере образования, гарантирующим реализацию права на образование является принцип общедоступности и бесплатности образования в России. Данный принцип нарушается, к сожалению, уже на уровне дошкольного образования. Что касается высшего образования, то на фоне роста масштабов приема в вузы, и прежде всего на платной основе, происходит увеличение расходов населения на этапе подготовки к поступлению в вузы (оплата подготовительных курсов, занятий с репетиторами). Это отражает усиление разрыва между требованиями к уровню знаний, достаточному для успешного и даже отличного окончания школы, и требованиями к уровню знаний абитуриентов, предъявляемых высшими учебными заведениями. Отдельные исследования свидетельствуют о значительных масштабах неформальных платежей непосредственно на этапе поступления в вуз.

Вплоть до последнего времени обучение в вузах Финляндии было бесплатное, как для граждан, так и для иностранных студентов. Проживание и пансион оплачивался ими самостоятельно. В конце

2012 года большинство представителей правительства Финляндии поддержали предложение ввести оплату за обучение для международных студентов, обучающихся для получения степени «бакалавр» и аспирантуре в Финских университетах. Несмотря на протесты студенческих организаций, предсказывающих массовый отток международных студентов, который последовал после введения аналогичных мер в Швеции и Дании, эксперты не исключают скорое введение данного закона.

На сегодняшний день платными в Финляндии являются только программы обучения в магистратуре. Последнее голосование парламента говорит о возможном расширении данной экспериментальной программы до перманентной политики, распространяющейся на все программы, предлагаемые Финскими университетами. По словам Арто Сатонен, автора данного предложения: – «студенты, приезжающие из Азии, России или Украины, после получения образования уезжают работать в Великобританию, Соединенные Штаты, Австралию. То есть, используя деньги Финских налогоплательщиков, мы оплачиваем обучение будущих работников Англо-Саксонских стран».

Что касается проблемы коррупции в системе образования, то её трудно разрешить одними только мерами устрашения или даже энергичной кампанией нетерпимости к этому социальному злу. Вся система образования должна быть перестроена таким образом, чтобы по возможности исключить или хотя бы минимизировать условия для существования «теневого» рынка образовательных услуг. В связи с этим искоренение коррупции в системе образования можно рассматривать как одну из задач ее модернизации. Только так можно реально защитить конституционное право граждан России на образование.

В Финляндии дела с коррупцией обстоят иначе. С 2001 Финляндия становится первой страной в мире по отсутствию коррупции в государственных органах. Каждый год в Финляндии рассматриваются всего несколько дел по обвинению во

взяточничестве и несколько по даче взяток. В одном из случаев взяткой считался факт специально организованного обеда с представителями договаривающей стороны. Судебная инстанция подчеркивала, что этот факт мог подорвать доверие к организации, которую они представляют и к официальным властям.

Интересно, что думают финны о коррумпированности различных государственных институтов. Барометр мировой коррупции за 2002 г. (опросы проведены в 44 странах) показывает, что на 1-е место они поставили бы политические партии (38 %), суды (27,7 %), лицензирование бизнеса (9,5 %), медицинское обслуживание (6,2 %), полицию (4,4 %). Любопытно, что во многом эти приоритеты совпадают и с мнением граждан, опрошенных в России [11, с.59]. Как видно, образование в этом списке отсутствует вообще.

В то же время, согласно исследованиям 2001 года, финны испытывают наибольшее доверие к полиции (75 %); армии (64 %); университетам и школам (55 %) [2, с. 132].

Статистика показывает, существуют некие «скандинавские» факторы, которые обуславливают данную ситуацию. Эти страны маленькие, богатые, политически стабильные и в большинстве своем имеют гомогенное общество. Они разделяют относительно одинаковые ценности, главной из которых является понятие «Good Governance» (новая концепция понимания государственного управления), которое переводится на русский язык как «хорошее управление» и впервые было предложено в 1997 г. в документах Программы развития ООП (акцептировано оно и в праве Евросоюза) [12, с. 131–132].

Отсутствие коррупции в образовании Финляндии, на наш взгляд, объясняется следующими факторами. Прежде всего, законопослушностью финнов, которая проявляется практически во всех сферах. Финны законопослушны до абсурда. Школьники и студенты здесь не списывают и не подсказывают. И, если увидят, что это делает кто-то другой, тут же скажут преподавателю. Во-вторых, система поступления и обучения в Финских вузах весьма

централизована и автоматизирована. При сдаче экзаменов через интернет, совершенно некому давать взятки.

Сказывается и зарплата преподавателей. Можно предположить, что низкая заработная плата провоцирует преподавателей на получение взяток. Как отмечает В. Тихомиров: «Что касается оплаты труда преподавателей, возьмем, к примеру, США и Россию. Старший преподаватель в России получает 107 долларов. В 40 раз меньше, чем на Западе. За такие деньги у преподавателей есть возможность последовать формуле трех У: уйти, умереть, украсть» [Цит. по 1, с. 52]. Уровень доходов финских преподавателей находится на вполне достойном уровне.

Как отмечает М.С. Харичева: «Сформированное развитое гражданское общество, вкупе с высоким уровнем правосознания и правовой культуры, безусловно, оказывают содействие недопущению роста коррупции в Финляндии. Но все-таки в повседневной жизни граждане практически не сталкиваются с проблемами коррупции. Этому способствует общая обстановка в стране, где коррупция, как правило, отторгается обществом» [12, с. 133–134].

На взгляд, существенной проблемой отечественного образования является его доступность в самом широком смысле слова: доступность территориальная, доступность по цене, доступность для лиц с ограниченными возможностями.

Проблемы современного образования в значительной степени обусловлены современной территориальной организацией высшей школы, характером пространственных процессов в образовательном пространстве России. Как верно отмечает А.П. Катровский: «Важно знать не только чему и как учить, но и где эффективнее с точки зрения территориальной организации общества, интересов регионов, страны в целом, наконец, населения создавать и развивать соответствующие высшие учебные заведения. Модернизация российского высшего образования не должна ограничиваться изменением содержания обучения. Она должна включать и модернизацию территориальной структуры» [13, с. 3].

Российская специфика территориальной организации высшей школы состоит не только в гипертрофированной концентрации высшего образования в Москве и Санкт-Петербурге, но и в наличии существенных неравенств в уровне жизни столицы и провинции. Межрегиональная «утечка мозгов» из периферии в центр, как и отсутствие возвратной миграции, после окончания вуза из столичных городов в провинцию объективна, так как в их основе лежат существенные территориальные неравенства в уровне жизни центра и периферии.

С расширением экономических возможностей населения и вузов развивать образовательную деятельность за счет внебюджетного финансирования, картина размещения образовательных учреждений по территории страны изменилась: «Превалирующим фактором становится платежеспособность населения, определяющая не только количество мест в вузах или их филиалах, но и набор специальностей, которые востребованы в данный период обществом. Это приводит к социально-экономическому перекосу в структуре развития общества и к девальвации ценностей высшего образования, но эта тенденция объективна, и она влияет на территориальное размещение образовательных структур (новых вузов, филиалов, представительств и др.)» [14, с. 135]. На наш взгляд, данная тенденция имеет весьма негативный момент, так как в «бедных» регионах количество вузов будет сокращено до минимума.

Существенную роль в сложившейся ситуации играют органы управления регионального уровня, поскольку разрешительные документы на открытие очередного вуза или филиала выдаются с согласия, в том числе органов местного самоуправления, что вносит субъективность в обоснование принимаемых решений.

Проблема общедоступности образования в Финляндии была успешно решена. С 1960 года правительство Финляндии осуществляет образовательную политику, в основе которой принцип «Одинаковое образование для всех». Основной целью образования в

Финляндии является предоставление равных возможностей получения образования всех граждан, независимо от места жительства, возраста, экономического положения, пола и языка.

Однородность системы высшего образования Финляндии отражается на пространственном размещении вузов – так же, как и школы, они размещены пропорционально численности населения. В Финляндии, как и в большинстве стран Европы, политика создания новых вузов оказалась инструментом «перекраивания» карты страны и «выравнивания» социального пространства. Сегодня каждый из небольших городов Финляндии с населением 50–100 тыс. человек имеет достаточно крупный вуз. Так, в г. Йоэнсуу с населением 43 тыс. человек (во всем регионе – 177 тыс. человек) в университете учатся 6 тыс. студентов. В г. Оулу с населением 90 тыс. человек в университете 10 тыс. студентов.

Проблемой отечественной системы образования является и его доступность для лиц с ограниченными возможностями, то есть инвалидов. В России обучение инвалидов преимущественно проводится в специализированных образовательных учреждениях в условиях общения только с другими инвалидами, что впоследствии затрудняет их интеграцию в общество. Более того, существуют только специализированные школы и училища, предназначенные для обучения инвалидов, специализированных же вузов нет.

По мнению О.Н. Ильиной, основные проблемы совместного обучения таких детей связаны с материальными препятствиями – трудность транспортной доступности учебного заведения, отсутствие пандусов, подъемников, неприспособленные лестницы, а также связано с отсутствием методической основы для перестройки собственной работы и своей психологической неготовностью [15, с. 13].

В России нет закона, который бы запрещал инвалидам обучаться в обычных вузах. Однако на практике это связано с непреодолимыми трудностями. Транспортная доступность, организация занятий и экзаменов и множество других мелочей в

наших вузах обеспечивают возможности получения образования только здоровым людям.

Высшее образование в Финляндии доступно лицам с ограниченными возможностями. Очень долго в системе образования Финляндии, так же как и в России существовала практика отдельного обучения. Считалось, что инвалидов нужно обучать отдельно от «нормальных» детей. Это оказало огромное негативное влияние и привело к тому, что очень маленький процент инвалидов может работать. Ведь для того, чтобы инвалид выполнял работу, не требующую сильного физического напряжения, ему необходимо получить хорошее образование.

В последние два десятилетия ситуация с образованием инвалидов стала меняться. Сейчас инвалиды обучаются совместно с другими детьми. К сожалению, процент молодежи с ограниченными возможностями в университетах еще достаточно низок. Однако, по сравнению с Россией ситуация здесь более благоприятная. Все общественные здания в стране сейчас доступны для любого инвалида и каждый год огромное количество зданий перестраиваются таким образом, что бы их могли посещать инвалиды. Такая же ситуация в области общественного транспорта. Первый автобус, доступный для инвалидов, появился в 1993 году. Сейчас для инвалидов оборудовано 95 % городского транспорта, а так же междугородние поезда. Обучение в вузе привлекательно для инвалидов еще и тем, что может вестись дистанционно.

В Финляндии нет, столь свойственного для России, понятия «престижность учебного заведения». Основным принципом здесь является обеспечение равенства шансов – любая школа, независимо от места расположения, гарантирует высокое качество образования. Финские родители не стремятся отдать ребенка в «престижную школу», поскольку их здесь просто нет, а отдают в близлежащую к дому. Финские абитуриенты поступают в те вузы, которые они выбирают. В России же проблема индивидуализации обучения является центральной проблемой школьного развития. Уже при

поступлении в школу дети значительно отличаются между собой по уровню и особенностям развития. Так называемые «сильные» школы, реализующие программы «на высоком уровне сложности», достигают своих результатов за счет отбора детей. Другим школам достаются ученики с проблемами в обучении. Внутри школы на отобранный класс ставят самого «сильного» учителя. Качество работы учителя оценивается по учебным результатам класса, что в случае наличия сильных и слабых классов, сильных и слабых школ несправедливо. Если ребенок не справляется с программой обучения «на высоком уровне сложности», то родителям рекомендуют сменить школу.

В Финляндии подобные формы достижения высокого результата запрещены законом. Эта страна показывает, что можно достигать высоких результатов в условиях массовой школы, не прибегая к отбору учащихся. Самый квалифицированный учитель тот, кто работает с трудным классом, кто умеет организовать работу с учениками разных уровней и профилей способностей. На это работает вся система.

Таким образом, система образования в Финляндии служит инструментом социального выравнивания. Это территориальное (расположение школ и вузов), содержательное (запрет на дифференциацию классов в средней школе), культурное (политика «образование – плавильный котел культур») выравнивание, проводимое в отношении этнических групп финского севера). Институциональное («сглаженность» различий между институтами высшего образования, устранение различий между школами), экономическое (отсутствие платы за обучение) выравнивание также проводится. Последнее особенно заметно по результатам исследования PISA-2000 – в Финляндии обнаружилась самая низкая зависимость успеваемости ребенка от экономического положения его семьи.

На наш взгляд, представляет проблему и переход между ступенями образования. Например, школа-университет. В России существует кардинальный разрыв между требованиями к уровню знаний, достаточному для успешного и даже отличного окончания

школы, и требованиями к уровню знаний абитуриентов, предъявляемых высшими учебными заведениями.

Более того, уровень знаний, получаемых в школах, так же существенно различается. Например, уровень знания английского языка в специализированной школе Москвы или Санкт-Петербурга кардинально отличается от уровня знания английского языка в сельской школе российской глубинки, где учителя английского языка может вообще не быть, а иностранный ведет по совместительству учитель математики. Для Финляндии такая ситуация немыслима, ведь конкурс на место учителя там превышает 12 человек и естественно, что все вакансии заняты.

В Финляндии реализуется концепция непрерывного образования, поэтому тесное сотрудничество школ и университетов имеет под собой прочные нормативные основания. Этому в немалой степени способствует социальная ориентация финских университетов – усиление их «третьей роли».

Университетский сектор отреагировал на повышение качества школьного образования внедрением практик более тесного взаимодействия школ и вузов. Позднее сходным образом на повышение качества обучения в профессиональных школах отреагировали политехнические институты – сегодня существует несколько примеров успешного объединения политехников и профессиональных училищ в единые образовательные комплексы с семилетним обучением, начинающимся сразу после окончания общеобразовательной школы.

Если тесное взаимодействие между школами и педагогическими вузами существовало всегда, то в настоящее время в результате прошедшей реформы, в данный процесс включены и классические исследовательские университеты. Как отмечает бывший ректор университета Куопио (крупнейшего исследовательского университета на востоке Финляндии) О. Линдквист, причиной тому стало желание «привлечь талантливых студентов, которые в долгосрочной перспективе будут способствовать сохранению репутации

университета и его конкурентоспособности» [16, с. 79]. Для решения этой задачи университет Куопио одним из первых в 1990-х гг. начал работать с местными школами, организуя совместные мероприятия, которые могли бы помочь в привлечении будущих студентов и их семей.

Усиление «третьей роли» ведет к тому, что не только университет становится участником регионального развития, но представители местного сообщества, местного бизнеса, местных этнических общин и местных органов власти входят в состав университетского управления. Одновременно расширяется число задач, решаемых вузом. Примером реализации «третьей роли» стало большее внимание, уделяемое университетами трудоустройству своих выпускников. Сейчас все финские университеты открыли специальные службы занятости и развивают контактную сеть с отделами кадров ведущих финских корпораций и государственных учреждений.

К сожалению, для российских вузов характерна некоторая оторванность от практики: «Финансируемые государством образовательные программы не востребованы российской экономикой: выпускники естественнонаучных и инженерных институтов и факультетов работают не по специальности или уезжают за границу» [17, с. 175].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Высшее образование в России: правила и реальность / Авт. колл.: А.С. Заборовская, Т.Л. Клячко, И.Б. Королёв, В.А. Чернец, А.Е. Чирикова, Л.С. Шилова, С.В. Шишкин (отв. Ред.) – М.: Независимый институт социальной политики, 2004.
2. **Гильмутдинов А.Х., Ибрагимов Р.А., Цивильский И.В.** Электронное образование на платформе Moodle. – Казань: КГУ, 2008.
3. **Загвоздкин В.** Секрет финского успеха // Народное образование. – 2006. – № 4.
4. **Вахштайн В.С.** Система образования Финляндии : успехи школьного обучения и «третья роль» университетов // Актуальные вопросы развития

образования в странах ОЭСР / отв. Ред. М.В. Ларионова. – М.: Издательский дом «ГУВШЭ», 2005.

5. Васильева Н.В. Образование сегодня и завтра: пути преодоления кризиса. М.: Изд-во «Экономика», 2001.

6. Иванов А.Е. Российское образование: истоки, традиции, проблемы. – М.: Статус, 2011.

7. Ким И.Н., Лисиенко С.В. О роли магистратуры в стратегическом развитии вуза // Высшее образование в России. 2012. № 11. С. 23-29

8. Иванова В.И. Реализация болонских идей в России: нормативные противоречия // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 3. С. 70-74

9. Бражник М.О. Достижения школьного образования в Финляндии // Вопросы образования. 2010. № 3. С. 258-265

10. Долгополова М. Иностранцы студенты в России: кто они и зачем приехали? // <http://theoryandpractice.ru/posts/1597-inostrannye-studenty-v-rossii-kto-oni-i-zachem-priekhali>.

11. Северная Европа. Регион нового развития. Под. ред. Ю.С. Дерябина, Н.М. Антюшиной. – М.: Весь мир, 2008.

12. Харичева М.С. Контроль коррупции в Финляндии // Особенности теории и практики нормативно-правового регулирования общественных отношений и правоприменения в различных правовых семьях мира в призме использования их рационального опыта в правовой системе России, в том числе в системе МВД России. Материалы междунар. науч.-практ. конф. 3 мая 2011. – Калининград: МВД РФ, Калинингр. юрид. ин-т., 2011.

13. Катровский А.П. Развитие территориальной структуры высшей школы. Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. д-ра географ. наук; 25.00.24: – М.: 2003.

14. Исмагилова Л.А. Модель территориального размещения объектов сферы услуг // Вестник Уфимского государственного авиационного технического университета. 2009. Том: 12. № 3. С. 134-140

15. Ильина О.М. Конституционное право на основное общее образование и гарантии его реализации детьми-инвалидами в Российской Федерации: автореф. дисс. ... канд. юр. наук. – Саратов, 2010.

16. Линдквист О.В. Некоторый личный опыт в области управления университетом // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 2 (31). С. 78-81

17. Дмитриенко Т.А. Методика преподавания английского языка в вузе. – М.: МЭЛИ, 2009.

О МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К АУДИРОВАНИЮ

Данная работа посвящена краткому описанию вопросов, связанных с понятием аудирования вообще и процессу обучения аудированию в частности. Областью приложения можно считать трудности при аудировании английской речи. Изучение восприятия вообще, как явления свойственного психике и восприятия речи в частности, как конкретной проблемы языкознания проводится уже на протяжении длительного времени. Получаемые результаты, тем не менее, не снижают остроты проблемы, которая, таким образом, не теряет своей актуальности. Работу, как кажется, следует предварить соображениями общего характера, касающимися такого явления как восприятие.

Проблема восприятия, точнее, ощущения и восприятия, – это проблема взаимодействия окружающей среды с нашим внутренним миром. Также это проблема стимуляции наших чувств и превращения этой стимуляции в восприятие реальности. Поскольку характеристики реальности таковы, что воспринимаемые объекты меняются в процессе восприятия, можно сказать, что проблемой восприятия является проблема стабильности данного процесса. Именно те основания, на которых покоится рассмотрение и утверждение существования подобной стабильности, являются основой построения таких философских систем как рационализм (классический и неклассический), соллипсизм, и т. п. Видимо, каждая теория имеет право на существование, если действительно расширяет границы нашего знания о восприятии. Не все теории будут находить адекватное практическое применение в отсутствии соответствующих задач, требующих своего решения. Тем не менее, для наших целей будет необходимым и достаточным ограничиться рассмотрением тех теорий восприятия, которые не ставят под сомнение факта

существования реальности. В психологии ограничиваются утверждением об изменчивости параметров самого восприятия. Для наших целей это более правильный подход, по крайней мере, оставляющий в нашем распоряжении восприятие как объект исследования. Исследование восприятия способствует развитию наших представлений о реальности. Кроме того, поскольку восприятие является результатом взаимодействия таких сложных понятий как смысл, взаимосвязи, контекст, субъективная оценка, опыт, память, подобный комплексный характер восприятия неизбежно привносит нечто новое во все эти области. Особое место занимает восприятие звуков и речевого сообщения. Еще раз коснемся значимости разработок вопросов восприятия с точки зрения оценки этой значимости специалистами по данному вопросу. Уместным будет привести две цитаты из работ такого рода специалистов.

Восприятие звучащей речи представляет собой бурно развивающуюся область исследований, объединяющую лингвистов, психологов, физиологов, специалистов по компьютерным системам, по искусственному интеллекту и др. [7, с. 3].

В последние годы к исследованию речевой деятельности, речевого воздействия и смыслового восприятия пришли специалисты из разных областей: лингвисты и психологи, философы и социологи, специалисты по теории информации и математике. И это естественно: для получения адекватного представления о сложной проблематике различных видов речевой коммуникации необходим междисциплинарный подход [15, с. 3].

Как видно из приведенных цитат, острота проблемы не снизилась, несмотря на добрую четверть века, разделяющего эти работы. То есть, любая работа по данному вопросу не будет лишней и, возможно, никогда не потеряет своей актуальности.

В данной работе будут изложены положения, касающиеся слухового восприятия, затем, хотя и очень кратко, сложности специфические для английского языка и методические подходы к аудированию.

Повторяя некоторые моменты, уже изложенные выше, отметим, что сложность любого исследования зависит от большого количества факторов, неоднозначно связанных с объектом исследования. Подобная неоднозначность ставит исследователя в положение тотальной неопределенности. Вполне уместно заявить, что такого рода ситуация возникает, когда внимание исследователя направлено на изучение тех или иных психических процессов, внешняя простота которых является обманчивой. Психические процессы, тем не менее, являются типичными для человека в тех или иных ситуациях (в норме, во всяком случае, так как патология носит более разнообразный характер). К подобным сложнейшим явлениям относится и речь, заслуживающая того пристального внимания, которое уделяется ей теоретиками и практиками. В частности, для иллюстрации этого можно привести такой примечательный факт, что в мире искусств имеется даже такая дисциплина как сценическая речь. Этот не очень удачный пример показывает способность речи, подчеркнутую Фердинандом де Соссюром, передавать сведения с помощью знаков.

Именно речь мы и воспринимаем непосредственно. Человеческая речь уникальна, так как, в отличие от звуковых комплексов, используемых животными, выходит за пределы биологической полезности. Речь, в отличие от языка, бывает только живой, несет информацию о том языке, на котором порождается, о действительности, которую она описывает, самом говорящем.

Однако, сколь ни сложен и уникален процесс восприятия речи, в повседневной жизни, для него свойственна определенная направленность, а именно, передача информации. Семантическая направленность речевого акта – основа общения. Понимание речевого сообщения – основа его надежности и повторяемости. Поскольку понимание – это работа с информацией, то есть явлением особого порядка, свободным от вещественных характеристик и не имеющимся в ощущениях, возможно управление процессом понимания, то есть, выстраивания определенных умственных операций в те или иные

верифицируемые последовательности. Управление любым процессом, в свою очередь, предполагает некое формализованное системное единство, поддающееся изучению и последующему усвоению, что является задачей методики.

Так как существует факт комплементарности звуковосприятия и звукопроизводства, казалось бы, можно говорить о тождественности этих составляющих в речевом акте. Это, однако, не вполне верно, причем, не в случае глухонемых (глухорожденных). Более важно, что связи между центрами и системами звуковосприятия и звукопорождения формируются не вполне удовлетворительно. Если в родном языке это приводит лишь к незначительным нарушениям в произношении и понимании, то при изучении иностранного языка это приводит к невозможности воспринять сообщение. Очень важным является динамический характер связи между моторным и сенсорным механизмами: оба механизма постепенно обособливаются друг от друга по мере развития речи. Автономность подобного рода приводит к тому, что способность к овладению иными речевыми процедурами, отличными от подобных процедур в родном языке, падает практически до нуля. Вот почему важно не столько выучить что-либо раз и навсегда в законченной форме, сколько находиться в состоянии вечного ученика, непрестанно развивающего свои навыки и умения. Речь идет о постоянной сформированной готовности к творческому восприятию новых речевых моделей.

Таким образом, упомянутое ранее управление процессом понимания как возможное улучшение качества понимания и автономность моторного и сенсорного механизмов, сформировавшаяся к тому возрасту, когда начинают учить новый язык, являются собой два противоречиво функционирующих компонента, что обычно не учитывается.

Для характеристики слуховой способности человека по отношению к речи вводится понятие языкового слуха, качественно отличающегося от физического слуха. В связи с этим можно говорить об акустических и семантических раздражителях. Языковой слух не

зависит от степени развития музыкального слуха. В данном аспекте важно, что доминантным для языкового слуха является левое полушарие, а для музыкального, соответственно, правое. По этой же причине нарушения слуха также разные: дисфункция левого полушария вызывает потерю импрессивной речи (сенсорная афазия), а правого – потерю музыкальной способности (амузия) [1, с. 87].

Затрагивая тему языкового слуха, неизбежно приходится говорить о фонеме и особом фонематическом слухе. Фонема определяется как минимальная линейная единица языковой системы [4, с. 9].

Присущая каждому конкретному языку система фонем, в особенности, ее замкнутый характер (в определенный исторический период), гарантирует стабильность системы языка и возможность ее строительства (дальнейшего развития). Определение фонемы – определение смысла, что происходит за счет наличия у фонемы характерных признаков. В лингвистике построен набор двоичных попарно организованных признаков (низкая тональность – высокая тональность и т. д.). Для каждого языка характерен свой набор противопоставлений. В речи представителем фонемы является звук, на основе которого и происходит опознание значения, заключенного в речи.

Понятие фонемы как некоего смыслообразительного элемента статично и может удовлетворять лишь нужды фонологии. С точки зрения проблемы восприятия речи на слух говорить о фонеме можно лишь как о некоем предварительном условии. При восприятии на слух звуков родного языка мы не испытываем трудностей, так как система фонем уже сформирована и мы можем извлекать из данного замечательного факта сколь угодно восхитительные преимущества свободной комбинаторики элементов уже известного фонетического материала. В случае же овладения чужим языком необходимо применять даже на этапе теоретического обоснования не статичные и линейные представления о фонеме и о звуке, а намеренно переходить к представлениям об определенной гибкой программе работы с

дифференциальными признаками фонем, то есть, к тому, что в фонетике называют развитием фонематического слуха.

Как единица языка фонема неизменна, что не исключает, а предполагает изменчивость воплощающего ее звука. Слушание предполагает превращение звуков в фонемы. В свою очередь, работа с фонемами, а именно, дифференциация или интеграция – основа построения процедур восприятия.

Поскольку фонемный фонд и артикуляционная база родного языка влияют на восприятие звуков чужого, может возникнуть ситуация, когда нужные признаки чужих фонем вообще не воспринимаются, а ненужные, напротив, воспринимаются и формируют смысл, отсутствующий в данной звуковой цепи. Также следует упомянуть о том, что находится, так сказать, зафонемой, что превосходит возможности языкового слуха. Можно и нужно говорить о так называемом речевом слухе, который, формируясь на основе языкового слуха, знаменует творческий подход к восприятию устной речи. Если языковой слух, отвлекаясь от частных деталей, выделяет смысл, то речевой слух, напротив, направляет внимание на окраску речи. Для речевого слуха смысл вторичен, внимание акцентируется на социальном статусе говорящего, его физическом состоянии, манере выражать даже простые мысли и т. д. Речевой слух извлекает из речи гораздо больше информации, чем слух языковой. Натренированный языковой слух – это всего лишь инструмент (весьма непростой, конечно же), а речевой слух – сама жизнь во всех ее проявлениях в речевой деятельности, что не отвергает и инструментального подхода, например, в судмедэкспертизе. Речевой слух, кроме того, обслуживает потребности любого человека, а не только изучающего язык.

Коснемся более подробно сложности смыслового восприятия. В данном аспекте сам термин восприятие имеет двоякое значение. Это и образ предмета, возникающий в результате процесса восприятия и сам этот процесс. Акт и содержание восприятия должны браться как единое целое. [5, с. 198]. Не столько сложностью, сколько

особенностью восприятия речи является объединение в едином акте процессов непосредственного чувственного знания и раскрытие опосредованных словами связей и отношений, то есть, осмысление, имеющее результативную сторону, которая может быть положительной и отрицательной. Положительный результат характеризуется как понимание, а отрицательный, соответственно, как непонимание. То есть, непонимание, – это не отсутствие процесса осмысления, а только его отрицательный результат [16, с. 5].

В некоторых работах отмечается единство восприятия и понимания. Так, Артемьев В.А. пишет «мы воспринимаем речь на основе ее понимания и понимаем на основе ее восприятия [4, с. 113].

Особое место в проблеме смыслового восприятия речи занимают механизмы памяти, поскольку важен не только сформированный первоначальный образ, но и соотнесение действующего раздражителя с лингвистическим опытом индивида. В этом вопросе особенно важна проблема сличения сигнала с эталоном, находящимся в памяти, а также проблема формирования такого эталона. Не менее важна та форма, в которой представлен эталон. Рассматриваемое вне всякой связи с памятью, смысловое восприятие речи как высшая символическая функция не является состоятельным, поскольку при данном положении дел человек может воспринимать лишь не членимый звуковой поток.

Смысловое восприятие рассматривается как уровневая система, имеющая соответствие физиологической организации тому же психическому процессу. Впервые об уровневом характере процесса восприятия писал Ланге Н.Н.

А) ступени восприятия развертываются от более общей к все более частной;

Б) всякое раздражение сознается нами не сразу, а в известной последовательности;

В) ступени филогенетического развития совпадают с найденными в нашем сознании степенями перцепции [15 с. 35, 98–100].

Принцип последовательного развертывания процесса восприятия сохраняется во многих последующих работах по психологии восприятия, в которых он используется для типологии протекания или становления данного процесса. В аспекте речевого восприятия этот принцип выстраивает речевой сигнал по уровням языковой иерархии (фонема–морфема–слово–предложение). В связи с этим справедливо указывается, что расширение понятия уровневости восприятия вызывает его переосмысление. В результате, под уровневой структурой речевого восприятия понимают как ступенчатость самого процесса восприятия, так и последовательность иерархической обработки речевого сигнала.

При рассмотрении уровневой системы необходимо определять основание для их рассмотрения. По способу и природе обработки входного сигнала в теории восприятия выделяют два процессуальных уровня – сенсорный и перцептивный. На сенсорном уровне внешние воздействия переводятся в форму определенных состояний канала связи. На перцептивном уровне состояния каналов связи переводятся в предметную форму. Если же рассматривать процесс восприятия с точки зрения степени его сформированности, можно выделить уровни последовательного и мгновенного одномоментного восприятия (сукцессивного и симультанного). Последовательный уровень – это уровень полного развертывания всех действий и промежуточных операций, которые как раз и сокращаются на уровне мгновенного одномоментного восприятия. Следует иметь в виду, что одномоментное восприятие является результатом обучения – это мгновенное узнавание уже известного.

Говорят также не только об уровне формирования перцептивной модели, но и об уровне опознавания, на котором происходит соотнесение поступающей акустической информации с имеющимся в памяти эталоном. На уровне формирования перцептивной модели ее соответствие действительности достигается не сразу, а в процессе уподобления внешнему воздействию. Перцепция не только строит модель, но и корректирует процесс

данного построения. Весьма примечательно, что функцию уподобления в слуховом восприятии речевого сигнала выполняет движение артикуляционных органов.

Если вербальные образы (модели) уже сформировались, говорят об уровнях распознавания, разборчивости, о смысловом восприятии. Если объект восприятия – изолированные звуки, имеет место лишь распознавание или узнавание. При звукосочетаниях протекает процесс оценки лингвистической вероятности. И лишь на уровне слов как значимых единиц языка и на уровне предложений как минимальной единицы речевого сообщения можно говорить о собственно смысловом восприятии.

Необходимо коснуться того, насколько обоснованно было бы рассмотрение аспекта аудирования применительно именно к английскому языку. Тот факт, что этот язык получил широкое распространение в наши дни, не является здесь определяющим. Важным является наличие большого числа упреков со стороны обучающихся в отношении именно понимания устной речи носителей английского языка. Достаточно большое количество лиц, уверенно владеющих на высоком уровне другими европейскими языками, не могут долгое время овладеть пониманием живой английской речи. В ряде случаев прогресс в данном виде деятельности вообще равен нулю, даже при высокой мотивации и овладении другими аспектами языка. Если учесть, что лица, которым сопутствовал успех, преодолевали эту трудность поэтапно, а этапы во многих случаях были однотипны, можно говорить о комплексе трудностей, представляющем собой определенную систему. Важность обучения восприятию английской речи на слух отмечена таким известным методистом как Джиллиан Браун в работе *Восприятие английской речи на слух* Москва Просвещение, изданной в 1977 году в Англии и в 1984 году в СССР. Браун справедливо указывает на произошедший переход от полного отсутствия методической основы данного перцептивного навыка к необходимости и формированию такой основы. Причем, переход этот был продиктован одной лишь

практикой преподавания. Автор также отмечает, что при наличии хорошо разработанной системы постановки произношения отсутствует так сказать симметричная часть, то есть система выработки навыков восприятия речи на слух.

К сожалению, продолжает Браун свою мысль, из практики ясно, что студенты не понимают даже лекций, не говоря уже о спонтанной речи. Таким образом, и в аспекте аудирования сразу же ставится вопрос о разных стилях, а значит, и разных комплексах трудностей. Джиллиан Браун пишет о существовании в обучении практическому разговорному языку так называемого медленного разговорного стиля, абсолютно не удовлетворяющего реальным потребностям. Методист справедливо указывает на необходимость введения в учебный процесс иного типа пособий и иного подхода. И, наконец, венчает рассуждение Джиллиан Браун вполне замечательная мысль о том, что в настоящее время так называемый медленный разговорный стиль скорее исключение, нежели правило, следовательно, необходимо в процессе обучения делать упор на овладение восприятием спонтанной речи.[21, с.1, 18]

Как бы ни была совершенна система подачи учебных заданий, она не может быть построена на неких произвольных основаниях. Конкретные задания и их разбивка по уровням сложности зависит также и от того иностранного языка, который мы желаем воспринимать. Английский язык в этом смысле – благодатное поле для исследования, поскольку в полной мере богат теми специфическими трудностями, которые только для английского языка и характерны.

Начнем рассмотрение сложностей с ритма речи. Ритм не просто некий незначительный элемент интонационных возможностей. Ритм – это, фактически, альфа и омега языка и речи. Принято считать, что в каждом языке ритм уникален. Такие элементы интонации как высота, сила, темп и тембр не образуют некоего аморфного целого. Интонация, как и связанные с ней процессы дыхания и кровообращения, является определенным направленным процессом, в

своем развитии и течении проходящими ряд этапов. Периодичность речевых тактов заставляет предположить наличие на данных этапах взаимно противоположных качеств, что и позволяет распознавать эти этапы. Ритм явление сложное и, как одно из первичных явлений, с большим трудом поддается определению. Тем не менее, было бы правильным охарактеризовать ритм как систематическую повторяемость одинаковых противоположностей. При данной характеристике выделяют определенный порядок, систематичность, повторяемость именно одинаковых противоположностей.

Налицо:

1) Речевые такты, как определенные звенья, на которые дробится вся речевая мелодия. Они окружены цезурами, позволяющими отличить один такт от другого.

2) Каждый такт имеет главное фразовое ударение и ряд второстепенных, подчиненных главному.

3) Каждый такт имеет свою мелодическую структуру, совпадающую в свои кульминационные моменты с силовой модуляцией.

Мелодическая структура стремится быть равновесной, то есть, возбуждающие моменты повышения компенсируются успокаивающими моментами понижениями. Модуляции каждого из элементов интонации поддаются схематическому изображению с помощью кривых – кривой высот, кривой сил и тембров. Результирующая всех этих кривых является кривой ритма. В тех случаях, где естественные причины не создают правильного ритма, искусственные повышения, ударения более сильные, чем следовало ожидать, замедление или ускорение, замена слов синонимами с необходимым числом слогов или подбором гласных и согласных в указанных выше пределах достигают того, что результирующая кривая окажется систематически повторяемой. Нет необходимости ждать правильного ритма только от параллельных ритмических движений всех элементов. Наоборот, здесь может быть сочетание противоположных факторов, то есть, например, повышения с

ослаблением. Иначе говоря, подъемы и спады (ударные и неударные компоненты) могут в каждом из элементов двигаться произвольно. Таково движение ритма в целом, но абсолютно то же самое характерно и для его частей. Здесь мы имеем то, что уместнее всего было бы назвать равновесием и что организуется по тому же принципу, что и равновесие рычага. Если представить себе точкой опоры цезуру, разделяющую два согласуемых, то есть, взаимно устанавливаемых равновесие такта, то возбуждение одной из частей должно отвечать успокоению другой, следовательно, если мы имеем в первой части повышение тона, то во второй должны ожидать понижения, если в первой усиление, во второй – ослабление, если в первой ускорение – во второй замедление [9, с. 103–106].

Выше приводимые соображения касаются ритма как такового и в музыке, и в стихосложении, и в речи. Касательно английского языка, необходимо уточнить данную модель чередования. Важность специфического английского ритма можно подкрепить следующими цитатами

1. Периодически имеет место ситуация, когда студент иностранец усваивает безупречное произношение и даже верную интонацию и все-таки что-то выдает его происхождение. Этим явлением и является его неправильный ритм.

2. Ритм и интонация те две особо важные черты произношения, на которых в значительной степени и основывается разборчивость. Исказить естественный ритм – верный способ быть непонятым.

Обе цитаты взяты из пособия [2, с. 62] и отражают неповторимость и особое место ритмических явлений для каждого конкретного языка и трудность освоения этих явлений.

В работе [3, с. 23] совершенно определенно указывается на необходимость определения единиц ритма. Мельчайшей ритмической единицей принято считать ритмическую группу для языков с акцентным ритмом и слог для языков со слоговым ритмом. Английский язык относится к первой группе, а, например,

французский и испанский ко второй. Но и этот тип классификации, не смотря на свою привлекательность, указывает лишь на общую тенденцию. Ритмический тип языка во многом зависит от характера слога. В языках, где превалирует простая структура, обнаруживается тенденция к слоговому ритму. В языках с более сложной слоговой структурой (например, англ.), преобладает акцентный ритм. Но самое важное, на что указывает в своей работе А.М. Антипова, это последовательность освоения детьми обоих типов ритма. На начальном этапе усваивается слоговой ритм, а затем акцентный. Таким образом, для освоения акцентного ритма требуется затратить больше времени и сил, чем на слоговой.

В соответствии с типом слоговой структуры языка выделяют ритм, при котором на каждый слог приходится более менее равный промежуток времени и ритм, при котором ударные слоги следуют друг за другом через равные промежутки времени. Английский язык как раз и является языком с ритмом второго типа. Этот факт совершенно невозможно проигнорировать в аспекте восприятия на слух. Неравномерность распределения мышечного усилия при большом количестве безударных слогов, расположенных в промежутках между ударными, приводит зачастую к сложным нелинейным явлениям, таким как ассимиляция, а если есть еще и высокий темп речи, то картина еще более усложняется.

В английском ритме следует учитывать неоднозначность понятия ударности. Если соотносить ее лишь с величиной мышечного напряжения органов речи, этого будет недостаточно. Более сильное или более громкое – субъективные характеристики для описания процесса. Более точной является характеристика высоты тона, резкое изменение которой и создает ощущение большей или меньшей отчетливости конкретного слога.

Данные черты английского ритма характерны для произносительного стандарта. В разговорной речи ритмическая структура обычно менее выражена, ударные и безударные слоги произносятся с иным качеством, отличным от качества речи

носителей произносительного стандарта. В разговорной речи произносятся не просто редуцированные гласные в безударном положении, а некие деформированные звуки или даже фрагменты этих уже редуцированных элементов речевой цепи [17, с. 128–129].

Еще один весьма важный вопрос – это вопрос темпа, как правило, неравномерного, импульсивного, нарушающего стандартную ритмическую структуру. Из практики синхронных переводчиков следует, что наиболее благоприятные условия создаются при приеме речи, темп которой близок к темпу речи самого переводчика. При последовательном переводе количество переводческих ошибок возрастало как при значительном увеличении темпа речи, так и при его значительном замедлении. Причина данного явления следующая. Если поступает слишком большое количество единиц, имеет место перегрузка оперативной памяти, а если паузы между единицами значительны, возникает большое количество побочных ассоциаций [19, с. 125].

Трудности в понимании естественной английской речи вызываются нечеткой артикуляцией, что типично для ситуаций неформального общения. Здесь важна не столько скорость речи, то есть, количество слов (слов) в единицу времени, сколько определенный набор лексико-грамматических компрессивов, таких как:

Praps – perhaps

'cause – because

'snot – it is not

doncha – do not you

innit – is not it

gimme – give me

Такие показатели речи как ритм и темп являются определяющими при формировании тех искажений стандартной звуковой цепи, с которыми приходится сталкиваться в пределах обычной беседы. Эти искажения, описываемые как упрощения, в действительности являются весьма значительной трудностью для

слушающего. Различия в темпе касаются не только количественных показателей, но и порядка его использования, а также роли в формировании смысла высказывания и грамматико-структурном оформлении дискурса. Однозначная трактовка понятия темпа отсутствует, при этом используются различные единицы измерения среднего темпа речи, такие как количество слогов в секунду, количество слов в минуту и др. Темп разговорной речи обычно неравномерен, часто деформирован под влиянием намерения говорящего как можно быстрее выразить свою мысль. Как следствие, паузы, повторы, самоперебивания. При этом темп замедляется, если нужно выразить основной смысл и увеличивается под влиянием тенденции к изохронности, столь характерной для ритма английской речи.

В зависимости от ритма и темпа слушающий сталкивается с разной структурой слога и слова. При медленной отчетливой форме произнесения наблюдаются определенные комбинационные ограничения. Так, например, последовательности некоторых согласных могут находиться только в начале односложных слов. Тем не менее, даже в пределах медленного отчетливого стиля существует определенная вариативность слогаделения, о чем указывает Джиллиан Браун. [21, с. 38, 39, 40].

В современном английском языке имеется тенденция к изменению произношения ряда звуков и их сочетаний, возникшая не только в результате воздействия американского варианта, но и благодаря другим факторам.

- Сокращение долгих гласных (особенно на конце слова и перед глухими согласными), например, see, keep.
- Удлинение кратких гласных перед звонкими согласными, например: big, good, come. Данное явление характерно для жителей Лондона, а удлинение гласной в прилагательных, оканчивающихся на ad, типично для всей Южной Англии: bad, sad, glad.

- Растягивание ударных слогов и сокращение безударных. Данное количественное изменение отмечено Питером Уайном в статье, помещенной в газете Эдьюкейшн Гардиан. Он называет эти изменения *drawling and clipping*.
- В словах, состоящих из 3-х и более слогов, наблюдается тенденция иметь два основных ударения, так как ритмика английской фразы при этом сохраняется: *interesting, necessary*.
- Появляется вставочный звук *r* в таких словосочетаниях, где за конечной гласной первого слова идет начальная гласная следующего слова, например во фразе *idear of*. Вставочное звучит сейчас почти после всех слов, оканчивающихся на *r* перед гласной, а также в середине слова, например, *drawring, withdrawal*.
- Вокализация или исчезновение *l* на конце слов, например, *full* и *fill*, где *l* близок по звучанию к *v*.
- Опущение звуков *t* и *d* на конце слова: *half pas(t) five, ol(d) man*.
- Одна из наиболее характерных тенденций заключается в приближении произношения к написанию, например: *often, forehead*. [10, с. 5, 6, 7]

В настоящее время, следует признать, вопросы обучения различным навыкам не потеряли своей актуальности. Методическое обеспечение процесса обучения нельзя считать безнадежным с точки зрения устойчивого прививания навыков все новым и новым когортам обучающихся. Тем не менее, периодически возникают состояния, характеризуемые как тупиковые, что ведет как к пересмотру существующей методической базы, так и к развитию различных методов, нацеленных на формирование того или иного конкретного навыка. Естественно, различные навыки требуют совершенно различных средств развития того комплекса способностей, который необходим для овладения данными навыками. Нижеизложенное будет касаться того аспекта, который принято называть аудированием.

Понятие аудирования является сложным, точнее, многоаспектным, что закономерно приводит к определенным

сложностям при его анализе. Здесь психологическая и лингвистическая составляющие формируют некое единство и не могут рассматриваться по отдельности. Сам термин аудирование следует понимать как восприятие и понимание речи на слух. Даже на основе данного определения можно сделать вывод, а если это преждевременно, то предположить, что и тот и другой компоненты потребуют к себе определенного внимания как со стороны обучающегося, так и со стороны преподавателя.

Общение с использованием языка является внешне элементарным, не требующим усилий процессом. Именно в данном типе общения и проявляют себя все те навыки, которые мы успешно либо безуспешно пытаемся у себя развить. Конкретно восприятие речи – это взаимодействие огромного числа психологических факторов. Ряд этих факторов даже неизвестен, в чем и признается психофизиология, с учетом чего наши трудности еще более возрастают. Подлинной загадкой восприятия является лабильность этого процесса. Действительно, при существенных изменениях речевой цепочки за счет темпа, акцента, при дефектах речи восприятие как таковое проходит зачастую весьма успешно [20, с. 549].

Так, ряд исследований посвящен именно проблемам устойчивости восприятия при значительных отвлекающих факторах. При данных экспериментах некоторые характеристики речи либо существенно искажались, либо удалялись. К подобным экспериментам относятся срезание частот, пропуск звуков, неясность речи, бланкирование речи. Рассмотрим эти эксперименты подробнее.

При срезании частот слушателю предъявляются слова с удаленными интервалами частот либо менее 1900 Герц, либо менее 1900 Герц. В обоих случаях воспринимались 70 процентов слов. Исключение высоких частот сильнее сказывается на восприятии согласных звуков, а исключение низких, соответственно, гласных. Таким образом, нет необходимости во всех низких либо во всех высоких частотах звукового диапазона речи.

Пропуск звуков имеет место не только в экспериментах, но и в обычных повседневных ситуациях. В основном, это происходит за счет помех (посторонние звуки, заглушающие те или иные звуки речи). Здесь особо следует указать, что подобные пропуски даже не замечаются слушателем и данный слушатель, как правило, весьма легко восстанавливает пропущенные звуки. Это доказывает наличие механизмов предчувствий и ожиданий, а также избыточности языка. Лингвистический контекст как особое явление выступает на первый план и является определяющим. Введено понятие эффекта восстановления фонемы, который проявляется, однако, после восприятия сообщения полностью. Еще более значимым явлением в рамках данной проблемы является зависимость качества воспринимаемых гласных от согласных, в сцеплении с которыми они находятся. Так, гласные в чистом виде могут восприниматься как абсолютно другие, и лишь их окружение из согласных как бы выверяет их тип. Данное явление получило название консонантного контекста.

Недостаток контекста проявляется когда один акустический стимул может проявляться двояко. Что интересно, данный тип искажения восприятия в равной мере проявляется как в родном языке, так и в иностранном.

Бланкирование речи – это искусственно созданные условия, когда звучащая речь периодически прерывается либо с помощью изменения громкости, либо с помощью внешнего заглушения. Именно процедура бланкирования дает представление о том, насколько мало необходимо воспринять элементов речевой цепочки, чтобы составить адекватное представление о смысле в ней заключенном. Имеющиеся данные говорят о том, что даже при утрате половины сообщения, восприятие ухудшается на 15 процентов.

Аудирование – восприятие и понимание речи на слух – можно назвать самым сложным видом речевой деятельности [13, с. 291; 20, с. 549].

Указывается достаточно большое количество причин для существования подобной весьма досадной ситуации. Самой важной причиной можно считать отсутствие теоретических разработок, в полной мере представляющих как сам процесс восприятия речи, так и способы реализации данного процесса [8, с. 2].

Другой важной причиной является недостаточное число предъявлений материала для слушателя, а также недостаточная длительность предъявления при однократном слушании. Необходимо отметить и сложность психических процессов, являющуюся производной целого ряда компонентов психики, таких как кратковременная и долговременная память, сегментация речи и идентификация понятий, вероятностное прогнозирование и осмысление. Именно в связи с подобной сложностью до адресата доходит зачастую весьма неполное сообщение. Данный неприятный факт ярче всего иллюстрирует ту ситуацию, в которой оказываются не только исследователи, но и самые обычные потребители услуг устройств связи и т. д. Определенные недостатки характерны для всех видов восприятия, поскольку мозг отключается на доли секунды в процессе приема информации. Именно поэтому для правильного восприятия необходимо многократное повторение. Эта особенность работы мозга весьма сильно влияет именно на слуховое восприятие, поскольку зрительное восприятие менее подвержено подобным дискретным помехам по причине инерционности зрительного анализатора. Особую важность имеет способ предъявления звукового материала. Так, ошибок больше, если имеет место прослушивание записи и меньше, если прослушивание осуществляется в акте непосредственного общения. Для удобства введены соответствующие термины. Термином контактное аудирование принято называть ситуацию непосредственного общения, а термином дистантное аудирование прослушивание записей. Приводятся ссылки на экспериментальные данные, согласно которым различия в понимании при разных видах аудирования могут достигать весьма значительных величин, а именно, дистантное аудирование дает ухудшение на 20-40

процентов. В то же время, показатель 40 процентов является весьма обнадеживающим, так как возможность понимания речи с опорой на данное весьма неполное содержание речевого сообщения указывает на такое существенное свойство речи как избыточность. По мнению специалистов, более высокие показатели при контактном аудировании нужно отнести на счет невербального канала восприятия, а также все еще неудовлетворительных показателей технических средств. При восприятии родной или освоенной иноязычной речи при контактном аудировании 65 процентов информации передается невербально [13, с. 293].

Этот факт, как считает автор, не позволяет использовать аудиоматериалы на начальном этапе изучения языка. Впрочем, сделана оговорка по поводу так называемого вводно-коррективного фонетического курса. Автор указывает, что содержание речи доступно лишь по мере развития механизмов восприятия ее фонематических, грамматических и лексических составляющих, а следовательно, нет необходимости делать упор на понимание при дистантном аудировании. При восприятии речи на родном языке затруднения касаются лишь содержательной стороны, тогда как в иноязычных условиях происходит декодирование, прежде всего фонематических характеристик, а уже затем грамматических и лексических.

Кардинальный вывод, напрашивающийся из вышеизложенного – это необходимость учить аудированию, сочетая все составляющие единого психического процесса. Фонологический аспект языка вынуждает обращать пристальное внимание на развитие фонематического слуха одновременно с приобретением артикуляционных навыков. Данный подход гарантирует появление функциональной связи между слуховым и речедвигательным анализаторами. Эта связь впоследствии помогает различать звуки речи и отождествлять их с соответствующими фонемами, а затем соотносить фонематические и семантические образы слов. Главным критерием при оценке фонетической полезности тех или иных

акустических характеристик речевого сигнала является их вклад в идентификацию и различение звуковых единиц языка [14, с. 238].

Поэтому правомерно утверждать наличие так называемых акустических ключей для фонемной идентификации. По экспериментальным данным (там же) метки слухового членения – это фактически определенные частотные зоны, восприятие которых, например, позволяет разграничивать шумность и сонорность. Шумные согласные взрывного, фрикативного и аффрикативного типов опознаются на основе последовательности определенных акустических отрезков в определенных соотношениях по длительности. Ключи не обладают, так сказать, абсолютной открывающей способностью. То есть, даже для определения одного и того же признака могут потребоваться несколько ключей. Так, появление паузы перед длительным шумом искажает восприятие фрикативных согласных и приходится полагаться уже на иной набор ключей. Весьма интенсивно исследовались ключи для признака глухости-звонкости применительно к согласным английского языка. Выяснилось что достаточно большое число ключей, так сказать, обслуживает только один признак, а сам набор ключей зависит от контекста.

Фонематический слух развивается в ходе аудиторных занятий при непосредственном прослушивании звуков и их сочетаний с последующим воспроизведением. Вслед за развитием артикуляционных навыков и фонологического слуха (или параллельно с этим процессом) имеет место начальное развитие интонационного слуха. Развитие навыков точного восприятия интонации, ритма, паузации, логического ударения, мелодики предложений можно отнести к речевым параметрам аудирования. Эти навыки позволяют выделять в речи синтаксические блоки, правильно воспринимать связи между частями предложения и отдельными предложениями. Затем следует развивать навыки, связанные с формированием прочных грамматических и лексических ассоциативных связей с целью создания условий сознательного

осуществления поиска и выбора информативных признаков для понимания иноязычной речи, что, в свою очередь, требует осознанного восприятия предъявляемой звуковой цепи. Следовательно, успешное восприятие речи будет зависеть от соответствия предъявляемого для учебного аудирования материала речевому опыту и знаниям студента на каждом этапе овладения языком. Следует придерживаться принципа последовательного предъявления речевых моделей, построенным на изученном и изучаемом материале. Дополнительным требованием к материалу является актуальность, то есть, усваиваемый материал должен не заучиваться наизусть, а, так сказать, рождаться как адекватный отклик на поставленную реальной жизнью задачу. Изучение структуры языка постепенно снимает трудности грамматического характера. Единственное, чего всеми силами нужно избегать при освоении грамматики – это обеднение грамматических форм. Поскольку на более сложные формы человек реагирует медленнее чем на простые, на овладение ими уйдет непропорционально большое время, что следует воспринимать как должное. Относительно лексического аспекта можно сказать следующее. Пониманию отдельного, даже незнакомого слова может способствовать овладению информативными грамматическими признаками речи, навыками восприятия слов в постоянно меняющемся контексте. Как отмечает И.А. Зимняя, «усваивая слова в определенных словосочетаниях, человек и воспринимает их, прогнозируя то сочетание, которое при прочих равных условиях чаще всего встречается в его прошлом опыте, то есть, может следовать с наибольшей вероятностью в данной ситуации общения!» [13, с. 298].

Основываясь на данном факте можно и должно выстраивать процесс обучения, опираясь в значительной мере на слова и выражения, встречающиеся чаще в определенных сочетаниях. Особо это касается различной специализированной лексики. Все это позволяет достаточно уверенно сформировать и использовать механизм предвосхищения или антиципации. Подобный механизм

вероятностного прогнозирования является неотъемлемым атрибутом квалификации любого синхронного переводчика. Поскольку вероятностное прогнозирование легче осуществляется при контактном аудировании, можно сказать, что этот механизм, хотя и интересен и полезен, не гарантирует абсолютной эффективности.

Соотношение смысла и значения также привлекает внимание исследователей. Значение является исходным, формальным, кодифицированным, а смысл – личностное окрашивание значения. Соотношение смысла и значения важно иметь в виду, когда речь идет о так называемой внутренней речи, которая является переходным этапом к декодированию услышанного на пути к его осмыслению. Понимание речи происходит как операция по переводу высказывания с внешнего языка на язык внутренней речи по определенным правилам. Особенно интенсивно при аудировании внутренняя речь протекает на начальном этапе обучения, когда в сознании только формируются характерные для системы определенного языка трансформационные правила. Навык распознавания информационных признаков еще не сформирован, что может приводить к скрытому проговариванию и служит средством определенного пролагания надежного пути декодирования.

Особую роль при восприятии речи на слух играет эмоциональный фактор, что объясняется необходимостью при данном виде деятельности поддерживать высокую концентрацию внимания. В свою очередь, концентрировать внимание легче, когда тема эмоционально насыщена. Для лингвистики важны не конкретные эмоции, а выражение степени эмоциональной насыщенности высказывания средствами языка. Восприятие степени эмоциональности фразы зависит зачастую от факторов экстралингвистических, а именно, от контекста и ситуации. Лингвистически эмоции не способствуют стабильности восприятия, нарушая некое среднее речевое единство. Важно лишь то, что степень эмоциональной насыщенности речи влияет на смысловое членение высказывания. Чем больше степень эмоциональной насыщенности

ситуации, тем чаще фразы начинаются с наиболее важного элемента [19, с. 229, 232]

Необходимо указать на определенный недостаток, присущий работам по эмоциональным факторам речи. В общем и целом, в работах указываются негативные (эмоциогенные) виды воздействий. В данном аспекте действительно правомерно говорить о помехах, ими создаваемых, а именно, нестабильность восприятия, побочные ассоциации и т. д. Тем не менее следует помнить о сугубо положительном эффекте определенных эмоций. Это так называемые стенические эмоции (лат. «Стенос» – сила). При данном эмоциональном наполнении создается волевой настрой на преодоление препятствий и трудностей, что вполне может быть использовано непосредственно в методике.

Гораздо труднее дистантное аудирование на продвинутом этапе, поскольку требуются большие усилия, направленные на преодоление преград предшествующих, сопровождающих и завершающих процесс прослушивания. Слуховое восприятие в чистом виде требует огромного напряжения, так как темп и интонация речи не могут подстраиваться под конкретного слушателя. По причине наличия в речевой цепи незнакомых слов, прогностические навыки, полученные при развитии контактного аудирования уже не отвечают новым требованиям и нуждаются в совершенствовании.

Дистантное аудирование на продвинутом этапе тесно связано с процессом предвосхищения как проявлением способности к интуитивному предвидению логики речи при декодировании звучащей информации. При этом интуитивное владение языком все же не обеспечивает однозначно интуитивной способности к восприятию речи. К сожалению, при дистантном аудировании рецепторы нужно особым образом настраивать.

Еще одна особенность это нагрузка на кратковременную память – основной рабочий инструмент воспринимающего на слух. Непривычные названия, специфические термины, цифры при быстром следовании друг за другом могут настолько перегрузить

память, что это радикально влияет на концентрацию внимания и человек перестает воспринимать что либо вообще. Если сообщение достаточно длинное, то на психику это действует весьма негативно. Борьба с этим не представляется возможным, поскольку резервы психики ограничены (норматив синхрониста 20 минут непрерывной работы). На первый план выходит навык выделения более значимой информации.

При построении системы упражнений для аудирования необходимо учитывать структуру аудиотекстов и степень их сложности. Сами упражнения должны предшествовать, сопровождать и заканчивать аудирование.

Предварительные упражнения призваны снимать лингвистические, фактологические и психологические трудности. При снятии трудностей лингвистического характера, фиксируются и отрабатываются в речи некоторые из вновь встречаемых слов и словосочетаний. При снятии трудностей фактологического характера указываются и обсуждаются фактические данные (имена собственные, даты, цифровые данные). При снятии психологических трудностей намечаются пути для вероятностного прогнозирования (выделяются смысловые опоры, в первую очередь вводные слова и выражения).

Упражнения, сопровождающие аудирование, могут быть следующего характера: выбор правильного ответа из нескольких возможных, выделение частей и их наименование, фиксация информации в письменном виде, пропуски в полном либо сокращенном тексте.

Упражнения, выполняемые после прослушивания, могут быть созданием текста – дополнения, текста-концовки, формулировкой основной идеи прослушанного, оценкой описываемых событий, анализом рассматриваемых вопросов.

Если в теоретическом плане можно спорить о важности и сложности аудирования, то в методике сложность и уникальность данного вида деятельности не подвергается сомнению. Слушание

должно выходить на первый план не только поскольку оно является первым навыком из последовательности навыков, необходимых для усвоения языка, но и в силу своей наибольшей сложности. В процесс вовлекается большое количество навыков, причем, не все эти навыки лингвистические, но также и психологические [22, с. 69].

В методике говорят о, так сказать, индуктивном и дедуктивном подходах к любой деятельности. При изучении аудирования оказалось уместным также воспользоваться подобной схемой. При аудировании можно подойти к задаче с двух сторон. Либо необходимо поэлементно тренировать восприятие на слух, сознательно проходя все необходимые этапы, тщательно шлифуя нюансы и накапливать, таким образом, то, что принято называть перцептивной базой языка. Здесь мы полагаемся на организованное нашей же сознательной деятельностью внимание. Процесс логичен, интересен, позволяет дозированно концентрировать внимание на необходимых особенностях предъявляемого материала. Тем не менее, всегда имеются особенности речи, теоретически представить которые или методически организовать весьма затруднительно или даже невозможно. В этом случае надежда на логично представленный материал себя не оправдывает. Вступает в силу другой подход, когда не обучающемуся предлагается система развития навыка, а он сам пытается построить такую систему не столько основываясь на сознательном, так сказать, линейном подходе, сколько на интуитивных, присущих каждому живому существу механизмах освоения нового и неповторимого. В этом случае сложности уже особого рода, а именно, проложив в мозгу некие новые непривычные пути, слушающий как правило не проводит определенной дополнительной корректирующей и селекционной работы. При этом вполне рядовой является ситуация, когда слушающий понимает в пределах выученных, подкрепленных реальными жизненными ситуациями речевых моделей, но не в состоянии опознать даже минимальных модификаций тех же моделей. Данные подходы получили условные названия СНИЗУ ВВЕРХ и СВЕРХУ ВНИЗ.

Естественно, говорить о данных подходах изолированно можно лишь исходя из классификационного принципа, а в практической деятельности возникает задача уместного сочетания этих подходов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. **Абелева И.Ю.** Речь о речи. Коммуникативная система человека. Москва, Логос. 2004.
2. **Антипова Е.А., Каневская С.Л., Пигулевская Г.А.** Пособие по английской интонации. Москва, Просвещение, 1985.
3. **Антипова А.М.** Ритмическая система английской речи. Москва, 1984
4. **Артемьев В.А.** Психология обучения иностранным языкам. Москва, 1969
5. **Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В.** Основы общей фонетики. Москва – С.-Петербург, 2004.
6. **Бондарко Л.В.** Фонетика современного русского языка. С.-Петербург. 1998.
7. **Бондарко Л.В.** Звуковой строй современного русского языка. Москва, 1977.
8. **Венцов А.В., Касевич В.Б.** Проблемы восприятия речи. Москва 2003.
9. **Всеволодский-Геринграсс В.** Теория русской речевой интонации. Петербург, 1922.
10. **Дубенец Э.М.** Лингвистические изменения в современном английском языке. Москва. Глосса – Пресс, 2003.
11. **Зиндер Л.Р.** Общая фонетика и избранные статьи. Москва – С.-Петербург. 2007
12. **Златоустова Л.В., Потапова Р.К., Потапов В.В., Трунин-Донской В.Н.** Общая и прикладная фонетика. Москва, 1997.
13. **Камянова Т.Г.** Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка. Москва, 2008.
14. **Кодзасов С.В., Кривнова О.Ф.** Общая фонетика. Москва. 2001.
15. **Ланге Н.Н.** Психологические исследования. Одесса, 1893..
16. **Миньяр-Белоручев Р.К.** Методика обучения переводу на слух. Москва, 1959.
17. **Орлов Г.А.** Современная английская речь. Москва, 1991.
18. **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии. Москва, 1940.
19. **Смысловое восприятие речевого сообщения / Под ред. Дридзе Т.М. и Леонтьева А.А.** Москва, 1976.
20. **Шиффман Х.Р.** Ощущение и восприятие. Москва. С.-Петербург и др. 2003.
21. **Brown G.** Listening to Spoken English. Moscow, 1984
22. **Pavlovskaya I.** Language Teaching Methodology Modern History of Language Teaching Methods. St Petersburg University Press, 2003

ГЛОБАЛЬНЫЙ ФОРМАТ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Применение неолиберального подхода к реформированию современной России, свидетельствует о включенности российского государства в процессы глобализации.

Глобализация влияет на жизнедеятельность социума, трансформируя локальные образовательные системы. Примером является феномен “Маркетизации” образования, а также экспансия коммерческой активности в сфере образовательных услуг. Одновременно происходит корпоратизация образования.

В 1990-е годы в западных системах образования наблюдается утверждение “менеджеризма”. Руководители образовательных учреждений должны были стать менеджерами образовательных услуг.

Болонский процесс как феномен глобализации, изменил статус российского образования, превратив образование в сферу образовательных услуг, “институциональных практик”.

Европейское пространство высшего образования формируется на протяжении последних 40 лет с целью оказания поддержки экономическим, коммерческим, финансовым рынкам. Болонская декларация представляет собой попытку сформировать абрис современного европейского подхода к ответу на назревшие общеевропейские проблемы. Болонский университет, основанный в 1088 году именно как Европейский университет, дал свое имя процессу, призванному вернуть университету его подлинную сущность интегратора Европы.

Выделяют три периода в развитии тенденции европеизации высшей школы во второй половине XX века.

Первый период (1957–1982) взял свое начало после Римского договора 1957 года. Конференция министров образования в 1971 году

уже обозначила пять основных моментов общеевропейского измерения в образовательных системах:

- Взаимное признание дипломов;
- Обоснование идеи формирования европейского университета;
- Кооперация вторичного и высшего образования;
- Создание европейского центра развития образования;
- Учреждение неограниченного государственными границами института высшего образования.

В 1976 году состоялась презентация Программы действий, содержащей шесть пунктов:

- Доступ в высшую школу;
- Признание дипломов;
- Общие программы обучения;
- Короткие образовательные программы;
- Информационная политика;
- Европейский университетский институт.

Второй период приходится на 1983–1992 гг., в продолжение его уточнялись цели, задачи и проблемы кооперации высшего образования на пространстве Евросоюза и, прежде всего, ее правовые аспекты.

Третий период связывался с подписанием Маастрихтского договора (1992). В это время усиливается звучание идеи «о европейском гражданстве», согласно которой каждый гражданин страны-члена Евросоюза имеет гражданские права этого сообщества. Образование, в особенности базовое и университетское, рассматривалось как символ национального государства.

Во многих отношениях европейская кооперация в высшем образовании более или менее выровнялась к 1993 году.

Белая книга 1995 г. «Ученые и учеба: развитие обучающегося общества» концентрировалась на трех признанных в Европейском Сообществе факторах влияния: информационном обществе,

интернационализации, научном и техническом мире. Эта общность факторов побудила к выработке направлений согласованной образовательной политики, охватывающей:

- Содействие производству знаний;
- Сближение образования и экономики;
- Усиление роли образования как второго шанса личности;
- Освоение выпускниками, по меньшей мере, трех европейских языков;
- Утверждение равной полезности инвестиций в экономику и образование.

Наконец, Зеленая книга «Образование–подготовка–исследование: препятствия для транснациональной мобильности» (1996) охарактеризовала ограничивающие европейскую мобильность факторы правового, социально-экономического, лингвистического и практического характера. 1996 год стал также для Европы годом образования через всю жизнь.

Таким образом, Болонский процесс начинался задолго до подписания Болонской декларации в лоне процессов европейской экономической и политической интеграции.

Болонский процесс начинается с принятия 29 странами Европы Болонской декларации 19 июня 1999 года. Она является поворотным пунктом в развитии высшей школы Европы и выражает поиск современного европейского подхода к разрешению общих проблем высшего образования [1].

К Болонской декларации тесно примыкают предшествовавшие ей два документа: Университетская Хартия и Сорбонская декларация.

Хартия университетов приняла участие также в Болонском университете на съезде европейских ректоров, созданного по случаю 900-летия этого старейшего учебного заведения Европы 18 сентября 1988 года. Этот небольшой по размерам документ (около двух страниц), официальный текст которого выполнен на латинском языке, имеет три тематические рубрики: *Prooemium*; *Principia ac fundamenta*;

Instrumenta. В Хартии подчеркнута особая роль университетов в современном мире как центров культуры, знания и исследований.

К основным принципам отнесены:

- Автономность университетов, выполняющих функцию критического осмысления действительности для целей распространения культуры путем преподавания и научных исследований;

- Независимость университетов от политических, экономических и идеологических властей;

- Тесная связь преподавания и научных исследований;

- Достижение на этой основе соответствия потребностям экономики и общества;

- Свобода исследований, преподавания и обучения;

- Выполнение своей миссии при соблюдении требований свободы с обеих сторон: власти и университетов;

- Отторжение нетерпимости и поддержание диалога, превращение университетов в место встречи преподавателей, способных к передаче знаний и их углублению, и студентам, мотивированными к их освоению;

- Охранение ценностей европейского гуманизма;

- Реализация основных задач в части достижения универсальных знаний вне географических и политических границ, взаимное познание и взаимодействие культур.

В качестве инструментов осуществления названных целей – принципов требуются:

- Наличие средств, отвечающих современным запросам;

- Отбор профессорского состава и наделение преподавателей статусом в соответствии с принципом единства педагогической и научно-исследовательской деятельности;

- Предоставление студентам гарантий, необходимых свобод и условий для достижения ими культурных и образовательных целей;

- Развитие современных научных проектов между европейскими университетами;
- Стимулирование мобильности преподавателей и студентов;
- Достижение равнозначности дипломов, квалификаций, степеней, экзаменов и стипендий при безусловном уважении к национальным особенностям и беспристрастному отношению к ним.

Хартия университетов стала подлинным кредо европейских университетов, верности которому присягают все академические сообщества континента.

25 мая 1998 года четыре министра (Германии, Франции, Великобритании, Италии) подписали в Париже (Сорбонна) совместную декларацию, направленную на гармонизацию национальных систем высшего образования.

Ее главными тезисами стали:

- Формирование открытого европейского пространства в сфере высшей школы;
- Международное признание и международный потенциал систем высшего образования непосредственно связан с прозрачностью удобочитаемостью дипломов, степеней и квалификаций;
- Ориентация на преимущественно двухступенчатую структуру высшего образования (бакалавр, магистр);
- Использование системы кредитов (ECTS);
- Формирование европейского пространства высшего образования;
- Сближение общих структур выдаваемых дипломов и циклов (ступеней, этапов, уровней, ярусов) обучения;
- Консолидация позиции, занимаемой Европой в мире, путем постоянного усовершенствования обновления образования, доступного всем гражданам Евросоюза.

Если Сорбонская декларация была принята министрами лишь четырех государств, то под Болонской декларацией поставили свои

подписи уже руководители образовательных систем 29 стран, в том числе и не входящих в Европейское сообщество (Австрия, Бельгия, Болгария, Великобритания, Венгрия, Германия, Греция, Дания, Ирландия, Исландия, Испания, Италия, Латвия, Литва, Люксембург, Мальта, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Румыния, Словацкая республика, Словения, Финляндия, Франция, Чешская Республика, Швейцария, Швеция, Эстония).

Болонская декларация – документ европейского значения. Она исходит из объективных условий Европы, а именно:

- Процесс европейской интеграции стал реальностью, а перспектива расширения Евросоюза придает ему новые горизонты;
- Это в свою очередь, выдвигает императив укрепления и развития интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы;
- Высшее образование призвано стать адекватным вызовом нового тысячелетия и содействовать воспитанию у студентов и всех граждан чувства причастности к совместным ценностям и общему социально-культурному партнерству;
- На высшей школе лежит ответственность за подготовку мобильной рабочей силы, расширение перспектив ее трудоустройства и развития контингента в целом.

Болонской декларацией предусматривается [2]:

- Использование системы ясных, прозрачных и сопоставимых степеней с выдачей приложений к дипломам;
- Введение системы двухэтапного высшего образования: базового и последипломного;
- Стимулирование мобильности и создание условий для свободного перемещения студентов, преподавателей, менеджеров образования, исследователей;
- Развитие европейского сотрудничества в области контроля качества с целью выработки сопоставимых критериев и методологий;

- Усиление европейского измерения высшего образования, прежде всего в таких областях как проектирование образовательных программ, научные исследования и т. д.

Формирование к 2010 году европейского образовательного пространства подчинено задачам: увеличить способность выпускников к трудоустройству; повысить мобильность граждан; нарастить высшему образованию потенциал конкурентоспособности и, тем самым престижные для Европы образовательные ценности [3].

Задачи, связанные с реализацией Болонского процесса, осуществляются по трем направлениям:

- Совместной деятельности правительств государств-учредителей в области урегулирования правовых документов в сфере высшего образования, сотрудничества аккредитационных комиссий;

- Непосредственных мер, принимаемых высшими учебными заведениями, а также конференциями ректоров;

- Сотрудничества студенческих организаций в области популяризации и расширения Болонского процесса.

Следует отметить, что Болонский процесс поддерживают многие международные организации. К их числу относятся: Европейская комиссия по вопросам образования XXI столетия, Совет Европы, Ассоциация Европейских университетов (EUA), объединение студенческих союзов Европейских стран (ESIB), Европейское объединение учреждений высшего образования (EVRASHE), а также ЮНЕСКО.

Вопросы интеграции России в Болонский процесс обсуждались с мая 1998 года [4].

Целью Болонского процесса являются:

- Постоянное улучшение качества образования;
- Повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда;

- Признание дипломов об образовании не только в России, но и за рубежом;

- Создание единых образовательных коммуникаций.

По оценке западноевропейских экспертов, Болонские реформы носят комплексный, системный, противоречивый характер. Болонские преобразования весьма неравномерно проходят не только в масштабах Европы, но даже в пределах одной и той же страны и различных секторах ее образовательной системы.

Роль европейских университетов видится через призму Болонского процесса в том, чтобы они стали носителями европейского стиля и европейского сознания. Именно здесь кроются истоки курса на формирование единого общеевропейского пространства высшего образования и сближение его моделей [5].

Общность моделей высшего образования при сохранении многообразия означает вероятность создания нового европейского университета. Прорабатываются его различные варианты – проекты. Первый вариант предполагает открытие его филиалов в странах Сообщества. Управление Университетом, возможно, будет осуществляться Сообществом при том, что национальные правительства получают свой круг компетенций.

Образовательные программы для подготовки бакалавров и магистров будут разрабатываться с очевидной европейской ориентацией, а финансирование станет производиться как самим Сообществом, так и потребителями образовательных услуг. Вариант второй опирается на национальные университеты и направлен на интенсификацию интеграции. Образовательные стандарты могут устанавливаться Европейской комиссией. Университету будет присущ такой характер управления, при котором Сообщество не дублирует те действия и функции, качественное выполнение которых может достигаться самими странами – членами. Более того, второй вариант допускает сочетание дипломов бакалавров и магистров с традиционными для той или иной страны дипломами (степенями, квалификациями). Третий вариант основывается на принципе «Единство в многообразии» и кладет в свое основание сохранение (не

менее 30 лет) национальных моделей с тенденцией к возрастанию признания и европейского измерения.

Высшее профессиональное образование в России, сложившееся в годы и под задачи социалистической индустриализации нуждалось в реформировании.

Принято считать, что обновление высшего образования должно происходить через 25–30 лет.

Обновление должно быть сконцентрировано на модернизации:

- Содержания образования;
- Структуре образования;
- Технологии обучения;
- Ресурсном обеспечении.

Опыт участия в проведении «болонских» реформ в России показывает, что существует две крайние точки зрения по данному вопросу. Значительная группа работников высшего образования продолжает полагать, что советское, а ныне российское высшее образование – а priori лучшее в мире, что любые серьезные реформы имеют целью «развалить» его и важно его сохранение как можно в большей неприкосновенности. Вторая, меньшая группа, считает его архаичным. Обе точки зрения являются крайностями, истина лежит посередине.

Россия получила значительную долю образовательного потенциала бывшего Союза. Под ее юрисдикцией перешло 514 высших учебных заведений, в которых обучалось 2824,5 тыс. студентов. Высшая школа России располагала мощным потенциалом: в ее 300-тысячном коллективе преподавателей и научных работников было около 5 % докторов наук и более 45% кандидатов наук. До конца 50-х годов она была лучшая в мире. Наша беда состоит в том, что мы успокоились на достигнутом, а западные страны превратили образование и науку в наиболее приоритетные области своей политике и быстро обогнали Россию в сфере образования.

На пороге XXI века высшая школа России оказалась перед массой нерешенных проблем. В соответствии с законом РФ «Об

образовании» система образования России определяется как совокупность:

- Преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;
- Сети реализующих их образовательных учреждений, различных организационно-правовых форм, типов и видов;
- Органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций.

Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации прав обучающегося на свободный выбор мнений и убеждений. Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой (образовательными программами), разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно. Государственные органы управления образования обеспечивают разработку на основе государственных образовательных стандартов примерных образовательных программ.

В целом высшая и средняя специальная школа России объединяет в своих рядах около 6 млн. преподавателей и сотрудников, аспирантов и студентов, а всего в системе образования России учится и работает около 40 млн. человек, что, несомненно, предопределяет ее исключительную роль в культурном, социальном и экономическом развитии страны.

Один из уроков, усвоенных в России специалистами «непрерывного реформизма», состоит в том, что успех стратегии в области образования зависит в значительной степени от преемственности претворения ее в жизнь, от признания того, что для определения ее главных направлений необходимо обладать большими

способностями предвидения будущих потребностей и проблем. В этой связи анализ и усвоение международных тенденций развития высшего образования являются наиболее интенсивными направлениями деятельности российских вузов.

Таким образом, основными моментами реформирования образовательной системы России относительно глобального образовательного формата явились:

- Введение единого государственного экзамена;
- Обсуждение вопроса о государственном финансировании образовательных услуг.

Программа по реформированию системы образования в Российской Федерации предусматривает ряд мер по улучшению качества образования высшей школы. Модернизация Концепции высшего образования призвана формировать новый тип специалиста (бакалавра, магистра), который должен быть востребован на рынке труда.

Качество образования связано как с самим образовательным процессом, так и с его результатом. Оно основывается на методиках и технологиях обучения, политике управления вузом. К определению качества образования специалисты выделяют несколько подходов: психологический, педагогический, процессуальный, комплексный, методологический, интегрированный, личностно-ориентированный, квалиметрический. Последний представляет универсальный показатель оценки качества образования (численную оценку уровня качества).

Группой экспертов международного проекта «Обеспечение качества общего образования» совместно с комитетом по Образованию Санкт-Петербурга, Управлением Образования Финляндии и некоммерческой организацией Культур-Контракт (Австрия) была предложена классификация факторов, определяющих качество образования в учебном заведении:

- Качество учебных занятий;
- Качества жизненного пространства;

- Социальное партнерство и внешние связи;
- Качество образовательного менеджмента;
- Профессионализм персонала.

Комплексная оценка качества включает в себя:

- Критерий качества функционирования вуза (оценку соответствия качества образования выпускников вуза общественной потребности);

- Критерий качества развития вуза (оценка темпов развития педагогического, научно-технического, социального, экономического, интеллектуального потенциалов);

- Уровень педагогических процессов;

- Квалиметрическую культуру и др.

Качественное образование предполагает подготовку профессионала – гражданина, что связано как с интеллектуальным, так и с духовно-нравственным аспектом образовательного процесса, осмыслением особенностей глобализации общественных отношений.

Современный этап развития отечественного высшего образования предполагает качественное изменение подходов к определению его содержания, форм организации учебной деятельности вузов, всесторонний анализ глобальных процессов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

- 1. Байденко В.И.** Концепция российского мониторинга Болонского процесса. М., 2004 г.
- 2.** Болонский процесс и качество образования. Документы. Н.Новгород, 2005 г.
- 3.** Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ). М., 2004 г.
- 4.** Российские вузы в Болонском процессе. Тамбов, 2006 г.
- 5. Щербаков Н.П.** Болонский процесс: от Парижа до Бергена. Барнаул, 2004 г.

Раздел IV.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

УДК 930.85+378.4

В. Н. Козлов, О. К. Павлова

ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В КОНЦЕ XX ВЕКА

Характер высшего технического образования в России формировался в XIX – начале XX века под прямым влиянием систем образования Франции и Германии. Целью образования была подготовка инженера-универсала, способного осуществлять весь комплекс инженерной деятельности, включая этап проектирования и изготовления новой техники, а также организацию работ. В дальнейшем за годы советской власти и, в особенности, в послевоенный период, произошла существенная специализация подготовки по тому или иному профилю деятельности. Структура выпуска специалистов определялась потребностями отдельных министерств и Ведомств в жестких рамках плановой структуры.

В связи с социально-экономическими изменениями государства реформа высшего технического образования стала остро необходимой. Прежде всего, для постепенной интеграции в мировую экономическую систему. Поэтому важно выявить основные тенденции развития мировой высшей школы и России. Представленный далее краткий качественный анализ основывается на результатах анализа, существующих образовательных систем стран Запада с использованием оригинальных материалов, полученных из США, Англии, Германии, Франции, Японии и Италии.

1. Сравнительный анализ перспектив развития зарубежных образовательных систем. В данной статье акцент делается на две системы образования – США и Германии. Первая существенна потому, что англо-саксонская система (США, Англия) ввиду экономического и идеологического превосходства США в послевоенный период явилась и продолжает быть образцом для других стран. В частности, она полностью заимствована Японией, а также с различной степенью глубины Италией, Китаем и частично Германией.

1.1. Возможности и особенности системы технического образования в США отражены в приведенной ниже табл.1.

Таблица 1

Тип учебного заведения	Срок обучения (подготовки)	Квалификационная структура выпуска
Технические колледжи	2–3 года	Аттестат об окончании
Инженерные колледжи	4 года	Аттестат об окончании или степень бакалавра технических наук
Политехнические (технологические) институты и технические университеты	4 года	Степень бакалавра технических наук
	2 года (после 4-х лет обучения)	Степень инженера или магистра технических наук
	3–4 года (после 6-и лет обучения)	Степень доктора наук

Формально в большинстве из них реализуется двухуровневая система. Однако возможности вузов по присуждению степеней не одинаковы. Полностью многоуровневую систему реализуют вузы, имеющие мощную исследовательскую базу, высококвалифицированный персонал и тесные связи с промышленностью. Следует отметить, что степень инженера требует более высокой и длительной подготовки, чем степень бакалавра и

поэтому находится под контролем соответствующих профессиональных ассоциаций.

Традиционная мобильность населения США, единообразие бытовых условий обеспечивает возможность перехода лучших бакалавров-выпускников вузов второго уровня в немногие элитарные вузы.

Общеобразовательная школа в США обеспечивает не очень высокий уровень физико-математической подготовки, поэтому и уровень фундаментальной подготовки на степень бакалавра не высок. Фундаментальные дисциплины вновь изучаются (на более высоком уровне) при переходе на вторую ступень, дающую степень магистра.

1.2. Высшее техническое образование в Германии характеризуется тремя основными типами высших учебных заведений, состояние контингента студентов на 1988 год отражает табл. 2. Система высшего технического образования Германии представляет особый интерес, так как она, во-первых, является первоисточником российской и, во-вторых, предприняла попытку (в 60-е–70-е годы) реформирования по американскому образцу, но сохранила свою специфику.

Таблица 2

Тип вуза	Количество	Численность студентов, тыс. чел.	Ежегодный прием, тыс. чел.
Университеты (высшие технические школы)	61	989,8	124,0
Объединенные высшие Школы (университеты)	7	101,2	17,3
Высшие профессиональные учебные заведения	98 общие	306,2	49,9
	24- управленчес- кого профиля	36,	10,2

В большинстве вузов используется одноуровневая система, если не считать, что университеты имеют право присуждать степень доктора-инженера, эквивалентную степени кандидата технических наук. Организационная структура в университетах (на технических отделениях) близка к структуре отечественных технических вузов. Однако студенты имеют более широкие возможности выбора сроков обучения и изучаемых дисциплин. Узкая специализация по отраслевому признаку отсутствует, обучение ведется по направлениям (электроника, машиностроение, строительство и т. п.). Можно обратить особое внимание на объединенные высшие технические школы, которые были созданы в начале 70-х годов XX века для реализации двухуровневого обучения, однако их число не велико.

Несмотря на различную глубину подготовки, выпускникам университетов и высших учебных заведений присваивается звание «Дипломированный инженер» (Dipl.-Ing.). Однако защитить диссертацию (Promotion) на звание «Доктор-инженер» (Dг.-Ing.) право дает лишь диплом университета. Ко второй защите (Habilitation) на право преподавания в университете допускаются только лица, имеющие звание «Доктор-инженер». Преподавательский контингент в высших профессиональных заведениях в основном формируется из прошедших через профессиональную деятельность лиц, имеющих звание «Доктор-инженер».

2. Проблемы и принципы развития высшего технического образования России. Как было отмечено выше, в конце XX века этап социокультурного развития России состояние системы высшего образования требовал существенной модернизации. В этот период назрело изменение качества, когда необходимо критическое переосмысление принципиальных основ, истории, структуры, функций, когда в число практических задач встает поиск новых ориентиров развития, новые приоритетов, когда возможен эволюционный переход к новым моделям системы, а потому правомерна постановка задачи о проектировании этих моделей.

Система высшего образования в исследуемый период может рассматриваться в трех ракурсах:

- с позиций потребности человека в образовании;
- с позиций требования общества к образованности человека;
- с позиций потребностей вузов в новых образовательных системах.

При каждом из ракурсов рассмотрения в поле зрения попадают свои острые проблемы, которые можно отразить в виде вопросов, требующих своего разрешения при проектировании новых образовательных систем. Проблемные вопросы, возникающие при рассмотрении перспектив системы образования с позиции человека в части содержания образования, если в ближайшем будущем жизнь может поставить новые проблемы, о существовании которой еще недавно нельзя было и предполагать.

Проблемы возникали с позиции общества, поскольку остро стоял вопрос о том, в какие образовательные системы целесообразно вкладывать средства. Общество «должно быть на высоте» перед лицом неожиданно возникающих принципиально новых проблем и в результате их решения должно было помочь людям обрести новые потенциалы человечности, а не утратить имеющиеся.

С позиции образовательной системы возникли дискуссии о построении системы образования, вмещающей самые разные формы взаимодействия людей, ведущие к взаимообогащению социального опыта, чтобы преподаватели и студенты находили в ней выход своим творческим устремлениям, чтобы инновации в ней могли быть естественным эволюционным результатом саморегуляции.

Конструктивные ответы на сформулированные проблемные вопросы могут быть получены в виде проектных решений по созданию новых образовательных систем в области техники и технологии, базирующихся на определенных **принципах образовательных систем**.

2.1. Принцип непрерывности и уровневой структуры образования требовал, чтобы образование сопровождало, вооружало, поддерживало, ориентировало человека на всех этапах его

жизнедеятельности. Это требование осуществимо при отказе от взгляда, что в каждый образовательный период окончательно усваивается отмеренная сумма предметных знаний, умений и навыков. Принцип требует приоритета образовательных ценностей перед любыми формами утилитаризма, постановки обеспечения условий для развития человека как субъекта деятельности и общения, культуры и нравственности, ответственности и гражданственности. Для обеспечения уровневости образования должны быть введены уровни бакалавриата, магистратуры и специалитета, закрепленные в Постановлении № 940, выпущенном тогда органом управления российским образованием в 199-1994 годах, в котором были введены первые государственные образовательные стандарты, которые были обновлены в 2000 (ГОС-«2000»), 2007-2013 (ФГОС-3, ФГОС-3+)годах.

2.2. Принцип открытости и гибкой вариативности (диверсификации) предполагал построение системы из отдельных звеньев (образовательных модулей), прохождение каждого из которых должно открывать человеку ряд новых образовательных возможностей. Каждый из избранных образовательных маршрутов должен вести к получению высшего образования. Вариативность образовательных маршрутов к одной и той же цели, множественность основных и дополнительных форм образования, возможность перерывов в обучении и включенного обучения – таковы конструктивные требования к новым образовательным системам, диктуемые этим принципом.

2.3. Принцип непрерывной гуманитаризации требовал включения элементов гуманитарного образования во все звенья образовательной системы как средства разностороннего развития человека. Для системы высшего технического образования гуманитаризация должна была стать средством преодоления технократизма и обеспечения развития творчества и интуиции.

2.4. Принцип непрерывной согласованной фундаментальности был ведущим принципом в отборе содержания образования. Он был направлен на преодоление «фактологичности», фрагментарности,

эклектичности образования. Ориентация обучающихся должна быть направлена на глубокое осмысление связей и отношений действительности, нацеливание человека на размышление и действие. Принцип играл системообразующую роль в построении содержания образования. Его реализация должна гарантировать формирование методологичности, системности и диалектичности подготовки как сторон современной образованности человека, гарантии его образовательного потенциала от старения. Фундаментальный компонент образованности обеспечивает человеку возможность адаптации в широкой сфере профессиональной деятельности, в условиях быстрых инновационных процессов. Фундаментальность должна быть сохранена как необходимый компонент всех уровней образования, причем:

- на первом уровне фундаментальные дисциплины должны играть роль основы, составлять образовательную базу для специальных дисциплин, изучаемых либо на первом уровне (имеется в виду ограниченный набор специальных дисциплин), либо на последующих уровнях, а также основу для изучения других фундаментальных дисциплин (физики, механики и др.);

- на втором уровне фундаментальные дисциплины являются теоретической базой общеспециальных дисциплин, продолжая общенаучное образование учащегося;

- на третьем уровне обучения фундаментальные дисциплины играют роль базовых для теоретических курсов по специальности, продолжая формировать общенаучное образование учащегося.

2.5. Принцип политехнизма фактически должен был расширить и дополнить принцип фундаментального обучения применительно к техническому образованию. Он требовал ухода от узкой, прагматической, отраслевой направленности технического образования. Новые образовательные системы должны проектироваться с ориентацией на достаточно общие основные направления развития техники, обеспечивать человеку возможность адаптации к широкой группе родственных специальностей.

2.6. Принцип опережающей подготовки приоритетно ориентировал образование на потенциальную возможность создания перспективных видов техники, на глубокий исследовательский подход в конкретных предметных областях. Выполнение обозначенного принципом требования должно было формировать способность обучающихся предвидеть тенденции развития техники и технологии вместе и обеспечить психологическую готовность быстро воспринимать передовые идеи.

Для проектирования новых образовательных систем высшего технического образования важно проанализировать с качественной стороны опыт существующих систем образования.

3. Заключение. Анализ зарубежных образовательных систем и сформулированных перспектив развития высшего технического образования России позволяет установить, что принципы развития российского высшего технического образования, принятые в конце XX века, были направлены на решение следующих задач:

1. Преодоление узкоотраслевой специализации обучения, не принятой на Западе и не соответствующей быстрым структурным изменениям в промышленности.

2. Правомерное существование различных систем образования как одноуровневых, так и многоуровневых. При этом были учтены потребности промышленности, науки и существующие тенденции.

3. Реальное удовлетворение потребности в специалистах с высоким уровнем физико-математической подготовки – инженеров-исследователей, определяемых компетентностных моделей содержания в *государственных образовательных стандартах* трех поколений, разработанных Минобрнауки России и в *профессиональных стандартах* Минтруда России. Создание условий для подготовки на основе современной материально-технической базы, необходимой для проведения исследовательской работы.

4. Реструктуризация вузов России для решения поставленных задач. При этом целесообразно готовить кадры в ведущих вузах (в основном в технических университетах), которые были

ориентированы на последовательную реализацию многоуровневой системы образования с правом присуждения степеней и званий. Последнее успешно реализовано на этапах формирования инновационных университетов и национально-исследовательских университетов России.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

- 1. Васильев Ю.С., Бусурин В.Н., Козлов В.Н.** Концепции, структуры и содержание многоуровневой системы высшего технического образования России. Л.: Изд-во ЛГТУ, 1993.
- 2. Булаев Н.И., Козлов В.Н., Оводенко А.А., Рудской А.И.** Системные ресурсы качества высшего образования России и Европы. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та. 2007.

**ПРАВОСЛАВНОЕ ДУХОВЕНСТВО ЗАПАДНОГО КРАЯ
РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ И ПОДГОТОВКА РЕФОРМЫ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В 60-Е ГГ. XIX В.**

Западный край Российской империи представлял собой этнически и конфессионально неоднородную территорию из девяти губерний, в разное время входивших в состав Речи Посполитой. Правительственная политика здесь, особенно после польского восстания 1830–1831 гг., была направлена на укрепление влияния православной церкви и великорусской народности и тем самым – на установление более тесной связи с Империей. В высочайшем повелении от 2 февраля 1855 г. говорилось: «Правительство решило предать забвению все прошлое (т. е. восстание – Авт.), но не отказывалось от усиления русского начала в крае...» [2, с. 165]. С началом осуществления реформ Александра II стала еще более настоятельной необходимость унификации различных частей империи для более успешного осуществления государственной политики.

События на западе Империи в начале царствования Александра II, когда в связи с либерализацией внутренней политики оживилось национальное движение в Царстве Польском, придали особую остроту вопросу о роли православного духовенства в народном образовании. В высочайшем повелении от 18 января 1862 года, появившемся в связи с обострением обстановки в Царстве Польском и Западном крае, предлагалось безотлагательно приступить к устройству народных училищ в западных губерниях, не дожидаясь принятия общего положения об этих училищах для всей империи. В связи с этим на Министерство народного просвещения возлагалась обязанность «учреждать во всей Империи, по сношению с подлежащими ведомствами, народные училища, которые и должны

оставаться в ведении сего министерства, причем министерству следует пользоваться содействием духовенства во всех случаях, когда министерство народного просвещения признает сие нужным и когда духовенство найдет возможность оказать ему содействие». [9, с. 704]. Таким образом, ни одному из упомянутых ведомств не вменялось в обязанность сотрудничество друг с другом, а в отношении духовного ведомства и вовсе высказывалось лишь пожелание его участия в предстоящем процессе.

В Западном крае, традиционно испытывавшем сильное польское влияние, к этому времени существовало определённое количество церковно-приходских школ, преподаванием в которых занимались священники или члены причта, делая упор даже не на обучение грамоте, а на заучивание молитв, священного писания и на церковное пение. На неудовлетворительное состояние этих школ указывали как духовные, так и светские лица. Для Западного края была характерна такая же бедность приходского духовенства, как и в других местностях империи, тем более, что местные землевладельцы, являлись в основном католиками и поддерживали своё духовенство. Способность же православных духовных лиц полностью взять на себя функции наставничества в начальных училищах Западного края была сомнительна, хотя многие высокопоставленные чиновники отмечали его более высокий образовательный и культурный уровень по сравнению со священниками великорусских губерний.

Тем не менее, роль православного духовенства нелицеприятно характеризовал при своём вступлении в должность попечителя Киевского учебного округа в конце 1862 года Ф.Ф. Витте: «Православное духовенство находит, что при существовании церковно-приходских училищ народные школы министерства в селениях излишни. Церковно-приходских школ же полякам нечего бояться, потому что, за исключением весьма немногих селений, в которых приходские священники действительно проникнуты важностью своего призвания как наставников и руководителей своей паствы в интересе православия и русской национальности, все прочие

церковно-приходские училища в совершенном упадке, и потому естественно, что народ не имеет к ним никакого доверия... Народные школы министерства, отвечая существенной потребности здешнего населения, легко привились бы в народе и принесли бы вожделенные плоды просвещения, поддержки православия и сознания русской национальности в здешних крестьянах, если бы не было затруднения со стороны православных священников, поддерживаемого распространением тревожных слухов с целью колебать доверие невежественного народа к нашим народным училищам» [4, с. 32].

Открытие школ министерством просвещения ставило вопрос о приглашении в них преподавателей Закона Божьего, поскольку у приходских священников было достаточно хлопот, касавшихся их прямых обязанностей. Достаточно полный свод этих обязанностей сделал на страницах журнала «Странник» протоиерей Орловской епархии Е. Остромысленский. В его статье упоминались следующие требы: совершение крещений, миропомазаний, покаяний, причащений, елеосвящений; благословения на постройку и ремонт домов, сеяние и жатву, отъезды и начало обучения детей; пение молебнов просительных и благодарственных, канонов и акафистов; совершение крестных ходов и литий в случае эпидемий и эпизоотий, непогоды и стихийных бедствий, войны и голода; служба в церкви в отведённые часы; чтение молитв новорожденным и родильницам, сороковых и отходных; погребение и поминание умерших в третины, девятины, сорокоусты и годовщины, в родительские субботы и дни кончины; проповедь слова Божьего в церквях и домах; посещение больных, утешение печальных, призвание сирот и вдовиц, защита невинных и вразумление заблудших. В то же время нельзя было забыть и о своём доме и семье: держать домочадцев в послушании, заниматься полеводством, огородничеством и садоводством. Лишь в последнюю очередь Остромысленский упоминал в качестве обязанности священника преподавание Закона Божьего в школе, если она есть, и наблюдение за религиозно-нравственным воспитанием детей. Обилие обязанностей для сельских приходских священников

усугублялось плохими дорогами (в приход обычно входили несколько деревень) и необходимостью идти по первому зову прихожан даже в самые неурочные часы.

Неудивительно, что ссылкой на свою занятость священники часто объясняли уклонение от исполнения функций законоучителей в школах, и это обстоятельство было хорошо известно руководству и Министерства просвещения, и Синода. По этому поводу неоднократно предпринималась переписка между двумя ведомствами, в которой обычно министр просвещения выражал надежду на принятие мер в отношении таких нерадивых священников.

При проведении предполагаемой школьной реформы появление в приходе ещё одного лица духовного звания делало вероятным их соперничество в таком меркантильном вопросе как разделение доходов, получаемых от прихожан. Ф.Ф. Витте самостоятельно изучил ситуацию на местах и выявил ещё ряд проблем, связанных с позицией местного православного духовенства по отношению к школам, открываемым Министерством просвещения. Речь шла, например, о том, что местное духовенство заботится не об открытии новых, а о закрытии уже действующих народных школ, ссылаясь при общении с крестьянами на то, что именно им придётся содержать эти школы. Опасения, возбуждаемые в крестьянах священниками, не были безосновательны, но это не делало их позицию по отношению к народным школам достойной оправдания. Упомянул Витте и о применении местными священниками средств, не согласных «с высокими нравственными началами учения Христова». В письме попечителя подчёркивалась также мысль о том, что подобная позиция духовенства может способствовать возникновению конфликтов внутри волостных обществ, что особенно опасно в период становления новых крестьянских учреждений и общественных отношений.

Так, в начале 1863 года в особенной канцелярии министра просвещения рассматривалось дело по жалобе Саливанского общества временнообязанных крестьян Киевской губернии на

присланного министерством в открытую у них народную школу учителя Крымского. Из канцелярии обер-прокурора Синода в феврале 1863 года поступило сообщение о представленных киевскому митрополиту отношении Гребенского волостного правления и приговор Саливанского общества, в которых крестьяне жаловались на учителя Крымского и просили освободить их от него, присланного без их согласия. Жалоба была передана одним из наблюдателей церковно-приходских школ Васильковского уезда Киевской епархии священником Правиковым. В приговоре сельского схода сообщалось, что в конце октября 1862 г. «прибыл в нашу волость неизвестно кто по фамилии Крымский, и получено нами 72 рубля 50 копеек серебром на его содержание с тем, что он будет обучать наших детей... Учитель этот постоянно делает претензии к обществу, требует сторожа, которого содержание нам обходится почти столько же, сколько и вся церковная школа, требует топлива, когда мы едва имеем отапливать чем управу, перестройка-переноска гнилого дома, когда у нас не сделан магазин, постоянно ссорит нас с господином мировым посредником, жалуясь ему на нас, что мы ему не даём мальчиков, отопление и проч. Этим самым так вооружил против себя, что никто не хочет иметь с ним дела, и староста сельский отказывается иметь какие-либо пособия учителю...» [7, с. 3]. Далее шла речь о том, что в волости уже существуют 3 церковных школы, поэтому казённые деньги для Крымского тратятся совершенно напрасно, да и поведение его нельзя назвать благочестивым. Под приговором стояли подписи старосты Саливанок Григория Пурика и сорока двух неграмотных крестьян, за которых расписался Фёдор Плоденко.

Разбирательство по жалобе крестьян было поручено попечителю Киевского учебного округа Ф.Ф. Витте, который для выяснения всех обстоятельств дела командировал инспектора М.Н. Тулова. Киевский генерал-губернатор Н.Н. Анненков назначил в комиссию по рассмотрению инцидента и Васильковского уездного начальника. Чиновники при непосредственном общении с

крестьянами выяснили, что последние ничего против учителя не имеют; со стороны Крымского, в свою очередь, поступила жалоба на священника Правикова, который запрещал жителям посылать детей в народное училище, открытое для деревень Саливанки и Гребёнки. После уведомления об этом волостного общества со стороны мирового посредника крестьяне стали отдавать своих детей на обучение. Но священник Правиков стал вызывать крестьян к себе и предлагал им составить приговор об удалении народного учителя, на что крестьяне не соглашались.

Тогда Правиков, отыскав в журналах проект Положения о народных училищах, в котором речь шла о сборе с каждой ревизской души 27,5 копеек, показал его крестьянам. Крестьяне, имевшие доверие к любому печатному слову, не зная, что священник ссылался лишь на проект, забеспокоились. Те, которые не имели детей школьного возраста, стали требовать, чтобы детей не отдавали в новую школу, а пославшие в неё своих детей стали забирать их. При этом нашёлся крестьянин Лукиан Литвиненко, который предложил собственные 100 рублей серебром для содержания училища. Инспектор Тулов выяснил, что в конечном итоге священник сам написал приговор и предложил некоторым крестьянам его подписать, что они и сделали. Но волостные писарь и старшина отказались заверить документ, тогда крестьяне возвратили приговор священнику, который отправил его руководству митрополии.

Крестьяне тем временем обратились за разъяснением проекта к мировому посреднику, который пояснил, что этот документ не имеет отношения к их народному училищу. Это саливанских жителей не убедило, и они по-прежнему не пускали детей в народную школу. Узнав же, что священник Правиков действовал в своих интересах, забрали детей и из его школы.

По распоряжению инспектора крестьяне были собраны в волостном правлении для разъяснения ситуации. Крестьяне Кирилл Рябчук и Яков Головатый сознались, что священник посылал их сказать крестьянам, чтобы они не соглашались на открытие народного

училища, за которое будут платить 500 рублей в год. Жителям обеих деревень было разъяснено, что от них ожидают не платы, а только добровольной помощи. Крымского крестьяне характеризовали при этом с самой лучшей стороны и отметили, что не знают за ним поступков, нарушающих благочестие. По словам крестьян и управляющего саливанским именем, ни здесь, ни в Гребёнках других школ нет, только 3 мальчика учатся у дьячка. Народное училище посещали 17 учеников, и обучение шло достаточно успешно. При этом закон Божий в школе не преподавался, потому что священник Правиков не получал от своего начальства официального назначения в народную школу.

Приведенный пример не был единичным, что вызывало опасение у правительства относительно реальной роли православного духовенства в Западном крае. Так в период подготовки Временных правил для народных школ северо-западных губерний министр внутренних дел П.А. Валуев выражал сомнение в целесообразности функционирования школ, учреждённых православным духовенством, без надлежащего контроля со стороны гражданских властей. Он считал, что неудобно оставлять за духовным ведомством право открывать новые школы без их содействия, поскольку нельзя будет отказать в этом и католическому духовенству. Такая дипломатичная формулировка, видимо, имела под собой не только политические основания.

В 1862 году было создано Особое присутствие при Синоде, которое должно было подготовить реформу, призванную изменить положение приходского духовенства. Присутствие сделало запрос причтам о наличии в приходах школ, их подчинённости и степени участия духовенства в их деятельности. Необходимость церковной реформы диктовалась, в частности, неспособностью его представителей вести нужную правительству идеологическую работу в силу особенностей положения всего духовного сословия, его материального обеспечения, а также часто из-за низкого образовательного уровня и невысоких моральных качеств.

Об образовательном уровне православного духовенства можно сделать вывод, исходя из следующих данных: в 1860 году в состав духовного сословия входило 114,5 тыс. человек, из них 33% священники, 11% дьяконы и 56% причетники. [3, с. 108] Последние две категории именовались церковнослужителями. При этом священниками могли стать только окончившие семинарии или академии и получившие приход, а эта категория в составе духовного сословия составляла, как видим, только одну треть. Основная же масса представителей сословия довольствовалась образованием, полученным в духовных училищах.

Во второй половине 1864 года в письме к П.А. Валуеву неустановленный корреспондент описал положение, в котором пребывало духовенство в Западном крае. Он подчёркивал, что многолетняя неспособность православного духовенства в силу его качеств и положения противостоять католическому влиянию повергла его в состояние полного равнодушия к своим нравственным обязанностям. Работа крестьян в пользу священников и необходимость постоянно платить своему батюшке за совершение всевозможных треб не способствовали установлению доверительных отношений между духовенством и крестьянами. О приходских школах в письме сказано следующее: «Осмотр многих из них на месте удостоверяет, что за исключением нескольких из них большинство школ существует в силу принудительного требования местного управления... Самое же обучение в руках наёмных учителей из уволенных духовного звания или приходских пономарей, от которых ещё менее, чем от священников можно ожидать полезного и нравственного влияния.» [8, с. 34] Далее речь шла о стремлении к образованию крестьян, которые по своей инициативе обучали детей ремёслам, необходимым жителям края. Но за этим следует парадоксальный вывод о том, что открытием народных школ правительство обрекает на гибель школы церковные и наносит последний удар по духовенству Юго-Западного края.

В свете высочайшего повеления от 18 января 1862 года процесс открытия народных училищ в Западном крае должен был идти ускоренными темпами, и необходим был компромисс между Министерством просвещения и духовным ведомством. Ставший в 1862 г. министром просвещения А.В. Головнин неоднократно подчёркивал, что министерство должно заботиться об открытии небольшого числа образцовых школ и о подготовке для них профессиональных педагогов. Что касается приходского духовенства, то его необходимо привлечь к делу преподавания, установив в народных училищах жалованье, которое не давало бы возможности противодействовать устройству народных школ.

В Синоде на протяжении первой половины 1862 года неоднократно поднимался вопрос об участии духовенства в народном образовании и о том, кому же должно принадлежать заведование народными училищами, причем учрежденными не только духовенством. По докладам обер-прокурора А.П. Толстого и сменившего его А.П. Ахматова, касающимся этих вопросов, были вынесены определения 9 февраля, 27 марта, 18 и 31 июля 1862 года. Основной мыслью этих документов была необходимость поощрения со стороны епархиального начальства приходских священников, открывающих школы на свои собственные средства. Речь в данном случае могла идти о моральном поощрении. От Министерства просвещения духовное ведомство ожидало, видимо, более осязаемого содействия, делая упор на то, что влияние духовенства приведет к благим для государства последствиям в деле народного образования. Синод выражал надежду, что министерство не откажет в своей помощи школам, открываемым духовенством, наравне со светскими. А.В. Головнин отвечал на письмо с такого рода пожеланием, что министерство готово содействовать преуспеянию школ, открываемых духовенством, всеми зависящими от него способами, но просил указать конкретно, в чем такое содействие должно состоять.

Для того, чтобы доказать эффективность деятельности приходского духовенства в деле открытия начальных школ, в

соответствии с заключением Синода от 10 ноября 1861 года, духовное ведомство стало направлять императору и в Министерство просвещения ежемесячные ведомости о количестве училищ, находящихся в его управлении, и учеников в них. Первая из таких поступивших в департамент народного просвещения ведомостей содержит соответствующие данные за октябрь 1861 года, последняя – за май 1862 года. В июне 1862 года последовало высочайшее распоряжение в адрес Синода о прекращении подачи ежемесячных сведений о церковных школах, что было совершенно естественно, так как занятия прекращались на летнее время. Но с октября предполагалось эту практику возобновить. Тем не менее, следующая подобная ведомость в деле департамента народного просвещения содержит сведения уже за май 1863 года.

Какие же данные можно извлечь из упомянутых статистических сводок о количестве сельских школ, открываемых при приходских церквях? Материальное положение как уже существовавших, так и вновь открываемых при церквях школ оставалось крайне тяжелым: помещались они в домах священников, которые занимались обучением бесплатно. Каждый месяц в ведомостях были представлены сведения по разному количеству епархий (от 42 до 48); но даже если количество епархий было указано одинаковое, речь не обязательно шла об одних и тех же. В связи с этим постоянный рост общего количества училищ по ведомости не означал действительного их увеличения в той или иной епархии. Если сравнивать цифровые данные, содержащиеся в этих ежемесячных ведомостях, то можно выявить некоторые закономерности.

Обращают на себя внимание две группы епархий: те, в которых количество школ, открываемых и содержимых православным духовенством, является стабильным и те, в которых это количество изменяется от месяца к месяцу резкими скачками (не всегда в сторону увеличения). К епархиям первой группы можно отнести Донскую и Оренбургскую, в которых значительную часть населения составляло казачество, имевшее особую систему начального образования. Кроме

того, к этой же категории относятся и такие епархии как Варшавская, Минская, Литовская, Рижская, Таврическая, Кавказская и Грузинский экзархат, то есть местности, населенные в основном инородцами и имевшие устоявшиеся специфические системы национального образования. Но, как ни странно, в числе епархий с практически неизменным количеством церковных школ оказались Пермская и Олонецкая, то есть те, которые внушали особые опасения правительству в связи с распространением в них раскола. Здесь трудно сказать о резком увеличении православных школ, об открытии которых должно было заботиться духовенство в соответствии с правительственными распоряжениями. Так, в Олонецкой епархии в начале февраля 1862 года, по ведомости Синода, числилось 207 школ, в начале марта того же года – 208, в апреле и мае – 211, в марте 1863 года таких школ было 218. [5, с. 321–345]. Вторая группа епархий включала в себя в основном великороссийские местности (Владимирская, Костромская, Тульская, Ярославская, Новгородская, Псковская и др.).

Весной 1863 года А.В. Головнин получил отзыв на проект Положения о народных школах от архиепископа Подольского Иринарха, который настаивал на необходимости подчинения всех сельских школ, подобно другим светским училищам, Министерству просвещения. Участие в их деятельности священнослужителей, по его мнению, допускалось лишь в силу необходимости. «Если думать, что допущение духовной власти в управление сельскими школами может сделать их более рассадниками христианской нравственности, то это – несбыточная мечта. ...В здешней епархии, которая, конечно, не есть одна из последних по образованию, имеется от 400 до 500 священников, которые не получили полного семинарского воспитания, или вовсе не были в семинарии; столько же может быть найдётся ещё таких, которые, хотя кончили курс семинарских наук, но которые едва ли имеют преимущество перед оными по познанию и поведению. Вероятно, таково же духовенство и в других епархиях, за небольшим исключением» [6, с. 32]. Письмо Иринарха легло в основу

подготовленного Головинным выступления в Государственном Совете.

При этом «Журнал Министерства народного просвещения» регулярно публиковал сведения с мест о том, как явочным порядком вводилось заведение начальными школами со стороны духовенства, в том числе и в Западном крае. Так, в начале 1863 года попечителем Виленского учебного округа А.П. Ширинским-Шихматовым после осмотра им училищ Гродненской губернии был выпущен циркуляр о преподавании Закона Божьего. Наряду с тем, что в этом документе предлагалось преподавать предмет в форме беседы, приглашать на такие беседы других прихожан, особенно женщин; в процессе обучения отучать детей от суеверий, употребления бранных слов, не допускать обиды слабых и оскорблений евреев (что противно человеколюбию и христианскому учению); в циркуляре содержалось также правило, в соответствии с которым светские наставники должны были подчиняться надзору духовных. Это правило распространялось даже на отъезды светских учителей, которые могли происходить только с согласия законоучителей.

Иногда дело доходило до конфликтов между представителями духовенства и сельскими учреждениями и завершалось взаимными жалобами в адрес губернских гражданских властей. Такой конфликт, в частности, разбирался киевским губернским присутствием, вынесшим следующее определение: «Предложить мировым посредникам, чтобы они, за исключением тех местностей, где заведены школы от Министерства народного просвещения, располагали сельские общества к пособию духовенству в поддержании и устройстве заведенных им школ и открытию их в тех селениях и деревнях, где окажется в них потребность; а в духовную консисторию отнестись о внушении духовенству, чтобы оно в действиях своих по предмету устройства школ руководствовалось лишь пользою народа, не употребляло средств, имеющих вид принуждения, и не нарушало правил, установленных законоположением для создания сельских сходов, а вместе с тем располагало прихожан к своим школам столько

же лучшими способами обучения, сколько и кротким обращением с детьми» [1, с. 125]. Таким образом, православное духовенство боролось за место под солнцем не только со светскими учителями, присылаемыми Министерством просвещения, но и с обществом, которое не всегда было согласно с навязываемой ему моделью школы.

Суммируя сведения о деятельности православного духовенства, содержащиеся в официальных документах Министерства народного просвещения, личной переписке должностных лиц местной и центральной администрации, в материалах периодической печати, можно сделать следующие выводы.

Борьба за влияние духовного ведомства православного исповедания на организацию народных школ и процесс обучения в них велась в масштабах всей империи, но в Западном крае этот процесс зачастую приобретал особую остроту в силу политических обстоятельств. Уровень образования православного духовенства в этом регионе оценивается вышеуказанными источниками как более высокий, чем в целом по империи. Но при этом имели место случаи, когда это образование использовалось для манипуляций крестьянскими обществами при принятии ими решений об открытии у себя школ. Именно это обстоятельство, как представляется, оказало влияние на мнение П.А. Валуева о необходимости светского контроля над деятельностью духовенства на уровне народного образования. В связи с этим обстоятельством, с одной стороны, и, учитывая более стабильную статистику начальных школ, в том числе открываемых православным духовенством, в Западном крае, с другой стороны, роль православного духовенства в соответствии с правительственной установкой в укреплении великорусского начала в крае можно оценить как неоднозначную.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Журнал Министерства народного просвещения (ЖМНП) – 1863. – Ч.117 – Отд. III.

2. Исторический обзор деятельности Комитета министров. Т.2, ч.2. – СПб., 1902.
3. **Миронов Б.Н.** Социальная история России периода империи (XVIII – нач. XX вв.). Т.1. – СПб., 1999.
4. О народных школах в юго-западных губерниях. – СПб., 1864.
5. Российский государственный исторический архив (РГИА), фонд 733 (Департамент народного просвещения), оп.170, д.19
6. РГИА, фонд 733 (Департамент народного просвещения), оп.170, д.21
7. РГИА, фонд 733 (Департамент народного просвещения), оп.170, д.42
8. РГИА, ф.908 (П.А. Валуева), оп.1, д.214.
9. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения за 1802-1888 гг. Т.3. – СПб, 1865.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ / AUTHORS

АБАБКОВА Марианна Юрьевна – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры «Управление международным сотрудничеством» Института международных образовательных программ, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: ma-rianna@yandex.ru.

АВАВКОВА Marianna Yu. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: ma-rianna@yandex.ru.

АЛЕКСАНКОВ Андрей Михайлович – кандидат экономических наук, доцент, директор Института международных образовательных программ, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: andrei_a@imop.spbstu.ru.

ALEXANKOV Andrei M. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: andrei_a@imop.spbstu.ru.

АРСЕНЬЕВ Дмитрий Германович – доктор технических наук, профессор, проректор по международной деятельности, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, ул. Политехническая 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: vicerector.int@spbstu.ru.

ARSENIEV Dmitry G. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politechnicheskaya Str. 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: vicerector.int@spbstu.ru.

БАРАНОВА Ирина Ивановна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Русский язык как иностранный», Институт международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: ira7799@mail.ru.

BARANOVA Irina I. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politechnicheskaya Str. 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: ira7799@mail.ru.

БОЧКОВА Дарья Александровна – аспирант школы «Международная высшая школа управления» Инженерно-экономического института, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: Teterina.daria@gmail.com.

ВОШКОВА Darya A. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: Teterina.daria@gmail.com.

БОЛДЫРЕВА Елена Леонардовна – кандидат политических наук, доцент кафедры «Международные отношения» Института Международных образовательных программ, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: elena1971@yandex.ru.

BOLDYREVA Elena L. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: elena1971@yandex.ru

БУЛАВЕНКО Ольга Александровна – старший преподаватель кафедры «Международные отношения» Института Международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: olga.bulavenko@gmail.com.

BULAVENKO Olga A. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: olga.bulavenko@gmail.com.

ГАРШИН Анатолий Петрович – доктор технических наук, профессор кафедры «Математика и естественно научные дисциплины» Института международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: apgarshin@gmail.com.

GARSHIN Anatolii P. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: apgarshin@gmail.com.

ГЛУХОВ Владимир Викторович – доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой «Экономика и менеджмент недвижимости и технологий», проректор, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: vicerektor.me@spbstu.ru.

GLOUKHOV Vladimir V. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: vicerektor.me@spbstu.ru.

ГОРЮНОВ Валерий Павлович – доктор философских наук, профессор кафедры философии Гуманитарного института; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет; 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: goryunov42@mail.ru.

GORYUNOV Valery P. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Politechnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: goryunov42@mail.ru.

ГРИШИНА Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Международные отношения» Института международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: grishinan@list.ru.

GRISHINA Natalia Y. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya st. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: grishinan@list.ru.

ИВАНОВА Татьяна Юрьевна – старший преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный» Института международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: ira7799@mail.ru.

IVANOVA Tatiana Yu. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: ira7799@mail.ru.

КАДЫРЛИ Алима-Хатун Гариб кызы – старший научный сотрудник, доцент, кандидат философских наук. Отдел теории познания и философии науки, Институт философии и права, Национальная Академия Наук Азербайджана. AZ1001, ул. Истиглалийят, 30, г. Баку, Азербайджанская Республика; e-mail: alima_xatun@mail.ru.

GADIRLI Halima-Khatun Garib qızı – Institute of Philosophy and Law, Azerbaijan National Academy of Sciences. Az1001, Istiglaliyyat str., 30, Baku, Azerbaijan Republic; e-mail: alima_xatun@mail.ru.

КАЛАКУЦКАЯ Татьяна Игоревна – старший преподаватель кафедры «Международные отношения», Институт международных образовательных программ, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: tanya.larsson@mail.ru.

KALAKUTSKAIA Tatiana I. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya st. 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: tanya.larsson@mail.ru.

КАЮМОВ Марат Габдуллаевич – аспирант кафедры американских исследований, Факультет международных отношений; Санкт-Петербургский государственный университет; 191060, ул. Смольного 1/3, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: mar-tin@yandex.ru.

KAYUMOV Marat G. – Saint Petersburg State University. 191060, Smolny str., 1/3, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: mar-tin@yandex.ru.

КОЗЛОВ Владимир Николаевич – доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой «Системный анализ и управление», советник при ректорате; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: saiu@ftk.spbstu.ru.

KOZLOV Vladimir N. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: saiu@ftk.spbstu.ru.

КОЛЕСНИК Ирина Ивановна – старший преподаватель кафедры «Международные отношения», Институт международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: svetlova_i@mail.ru.

KOLESNIK Irina I. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya st. 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: svetlova_i@mail.ru.

КОЛЕСНИКОВ Дмитрий Евгеньевич – старший преподаватель кафедры «Международные отношения» Института международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: writer1984@list.ru.

KOLESNIKOV Dmitry E. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Politechnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: writer1984@list.ru.

КРАСНОЩЕКОВ Виктор Владимирович – кандидат технических наук, доцент, заместитель директора Института международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: victor@imop.spbstu.ru.

KRASNOSHCHEKOV Victor V. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: victor@imop.spbstu.ru.

КРЕПША Нина Владимировна – кандидат геолого-минералогических наук, доцент Института международного образования и языковой коммуникации; Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 634050, пр. Ленина, 30, г. Томск, Россия; e-mail: Krepsha@tpu.ru.

KREPSHA Nina V. – National Research Tomsk Polytechnic University. 634050, Lenin Avenue, 30, Tomsk, Russia; e-mail: Krepsha@tpu.ru.

КУЗЬМИНА Ольга Викторовна – кандидат исторических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных наук; Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (Университет ИТМО). 197101, Кронверкский пр., 49, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: kuzminao@mail.ru.

KUZMINA Olga V. – Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (ITMO University); 197101, Kronverksky Pr. 49, St. Petersburg, Russia; e-mail: kuzminao@mail.ru.

ЛЕОНТЬЕВА Вероника Леонидовна – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Управление международным сотрудничеством» Института международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: v-leontyeva@mail.ru.

LEONTIEVA Veronika L. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: v-leontyeva@mail.ru.

МАЛЮГИН Виктор Иванович – кандидат физико-математических наук, доцент, менеджер программ Института международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, Политехническая ул., д. 29, Санкт-Петербург; e-mail: vim@imop.spbstu.ru.

MALYUGIN Victor I. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: vim@imop.spbstu.ru.

МАРАЛОВА Екатерина Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии; Новгородский институт развития образования; 173001, ул. Новолучанская, 27, г. Великий Новгород, Россия. e-mail: mea-kat@mail.ru.

MARALOVA Ekaterina A. – Novgorod Institute of Development of Education. 173001, Novolunocharskaya st. 27, Novgorod the Great, Russia; e-mail: mea-kat@mail.ru.

МАССОВ Александр Яковлевич – д.и.н., профессор, заведующий кафедрой истории и культурологии Санкт-Петербургского государственного морского технического университета. Профессор магистерской программы «Исследования Тихоокеанского региона» СПбГУ. Тел. сл. 757-11-22, e-mail amassov@gmail.com.

MASSOV Alexander Ya. – PhD, Professor in history, the Head of History Department, St. Petersburg State Marine Technical University; Professor of the

Master's program "Pacific Studies", St. Petersburg State University. Tel. off. (812) 757-11-22. E-mail amassov@gmail.com.

НИКИТИНА Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Русский язык как иностранный» Института международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: elenanik1@mail.ru.

NIKITINA Elena A. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: elenanik1@mail.ru.

НИКИФОРОВ Валерий Иванович – кандидат технических наук, профессор кафедры «Технология конструкционных материалов и материаловедение»; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail:valerii.nikiforov@gmail.com.

NIKIFOROV Valery I. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: valerii.nikiforov@gmail.com

ОНИЩЕНКО Элеонора Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, Институт детства; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 196084, Московский пр. 80., Санкт-Петербург, Россия. e-mail: eleonoraon@mail.ru.

ONISCHENKO Eleonora V. – The Institute of Childhood of Herzen University. 196084, Moskovsky prospect 80, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: eleonoraon@mail.ru.

ПАВЛОВА Ольга Константиновна – доктор исторических наук, профессор кафедры «Международные отношения» Института международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: pavlovaok55@mail.ru.

PAVLOVA Olga K. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Politechnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: pavlovaok55@mail.ru

ПЕРФИЛОВА Ирина Львовна – кандидат химических наук, профессор кафедры «Математика и естественно научные дисциплины» Института международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: art_2000_08@mail.ru.

PERFILOVA Irina L. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: art_2000_08@mail.ru

ПОГОДИН Сергей Николаевич – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой «Международные отношения» Института международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: pogodin56@mail.ru.

POGODIN, Sergey N. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Politechnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: pogodin56@mail.ru.

ПОТЕХИН Вячеслав Витальевич – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Систем и технологий управления» Института информационных технологий и управления; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: slava.potekhin@gmail.com.

POTEKHIN Vyacheslav V. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: slava.potekhin@gmail.com.

ПРОСАЛОВА Вероника Сергеевна – кандидат экономических наук, доцент, Тихоокеанский государственный медицинский университет, 690002, проспект Острякова, 2, г. Владивосток, Россия; e-mail: prosalova@mail.ru.

PROSALOVA Veronika S. – Pacific State Medical University. 690002, Ostryakov Avenue, 2, Vladivostok, Russia; e-mail: prosalova@mail.ru.

РАДКЕВИЧ Михаил Михайлович – доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой «Технология конструкционных материалов и материаловедение»; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, Ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия. e-mail: radmich@mail.ru.

RADKEVICH Mikhail M. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia. e-mail: radmich@mail.ru.

РУДЬ Василий Юрьевич – доктор физико-математических наук, профессор кафедры «Математика и естественно научные дисциплины» Института международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: rudvas.spb@gmail.com.

RUD Vassilii Yu. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: rudvas.spb@gmail.com

РЯБОВА Анна Львовна – кандидат философских наук, доцент кафедры «Международные отношения» Института международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, ул. Политехническая 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail – ral5@mail.ru.

RIABOVA Anna L. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: ral5@mail.

САБЛИНА Марина Александровна – старший преподаватель кафедры «Международные отношения» Института международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: kmo@imop.spbstu.ru.

SABLINA Marina A. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: kmo@imop.spbstu.ru.

СЕМЕНОВ Александр Александрович – старший преподаватель Филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета. 199034, Университетская наб., 11, Санкт-Петербург, Россия, e-mail: Sandro.semenov@gmail.com.

SEMENOV Alexander A. – St. Petersburg State University. 199034, University Emb., 11, St. Petersburg, Russia; e-mail: Sandro.semenov@gmail.com.

СЕРОВ Александр Павлович – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социологии; Санкт-Петербургский государственный морской технический университет. 190008, Лоцманская ул., 3, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: kmo@imop.spbstu.ru.

SEROV Alexander P. – St. Petersburg State Marine Technical University. 190008, Lotsmanskaya Str. 3, St. Petersburg, Russia; e-mail: kmo@imop.spbstu.ru.

СОКОЛОВА Тамара Викторовна – кандидат химических наук, доцент кафедры «Математика и естественно научные дисциплины» Института международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: tv_sokolova@mail.ru.

SOKOLOVA Tamara V. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: tv_sokolova@mail.ru.

СЧИСЛЯЕВА Елена Ростиславовна – доктор экономических наук, профессор, директор отделения «Международная Высшая школа управления» Инженерно-экономического института; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: elena@igms.info.

SCHISLYAEVA Elena R. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Politechnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: elena@igms.info

ЧУВАЕВА Ксения Максимовна – старший преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный» Института международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: ksushona@bk.ru.

CHUVAEVA Ksenia M. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: ksushona@bk.ru.

ШАПОШНИКОВ Игорь Аркадьевич – кандидат технических наук, доцент кафедры «Математика и естественно научные дисциплины» Института международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: shap.igor@mail.ru.

SHAPOSHNIKOV Igor A. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: shap.igor@mail.ru.

ЮМАШЕВА Людмила Владимировна – кандидат химических наук, доцент кафедры «Математика и естественно научные дисциплины» Института международных образовательных программ; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. 195251, Политехническая ул., 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: yumila@inbox.ru.

YUMASHEVA Lyudmila V. – St. Petersburg State Polytechnic University. 195251, Polytechnicheskaya str., 29, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: yumila@inbox.ru.

АННОТАЦИИ
КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

Горюнов В.П., Погодин С.Н. ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ.

В статье рассматривается роль знаний в современных условиях. Особое внимание уделяется влиянию глобализации на систему высшего образования. Даются как положительные, так и отрицательные моменты влияния глобализации на образование. Исследуются основные направления Болонского соглашения. Анализируются основные направления интернационализации образования.

ОБРАЗОВАНИЕ, ГЛОБАЛИЗАЦИЯ, ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО, БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС, ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.

Аббкова М.Ю., Леонтьева В.Л. АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫХ ГРУППАХ.

В статье рассматриваются вопросы адаптации иностранных студентов к обучению в зарубежном вузе посредством использования активных методов обучения на семинарских занятиях, в частности, игровые формы проведения семинарских занятий. Рассматриваются особенности работы с многонациональными учебными группами, основные интерактивные формы проведения семинарских занятий, игровые формы проведения семинарских занятий в мультикультурных группах. Описывается алгоритм проведения игрового занятия для многонациональных групп.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ, МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫЕ ГРУППЫ, УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС, ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ, ОСНОВНЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ, ИМИТАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ, ИГРОВАЯ ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫХ ГРУППАХ, АЛГОРИТМ ПРОВЕДЕНИЯ ИГРОВОГО ЗАНЯТИЯ ДЛЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫХ ГРУПП.

Арсеньев Д.Г., Малюгин В.И., Потехин В.В. ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЬЕТНАМА.

В статье рассмотрены основные направления сотрудничества Санкт-Петербургского политехнического университета и Государственного технического университета имени Ле Куи Дона в Ханое (Социалистическая республика Вьетнам). В настоящее время сотрудничество развивается в рамках проекта «Российско-Вьетнамский технологический университет», который имеет большое значение для развития отношений между двумя странами.

МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ И НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО, МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И НАУЧНЫЕ ПРОЕКТЫ, ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ.

Баранова И.И., Иванова Т.Ю. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ИЗ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕСПУБЛИКИ ВЬЕТНАМ.

Статья посвящена проблемам формирования коммуникативной компетенции у студентов из Социалистической Республики Вьетнам, обучающихся вузах Российской Федерации. В статье рассматриваются факторы, способствующие адаптации вьетнамских студентов на разных этапах обучения, приводятся данные сопоставительного описания языковых систем русского и вьетнамского языков, позволяющие предупреждать межъязыковую интерференцию у вьетнамских учащихся в процессе изучения русского языка. Статья содержит данные мониторинга процесса академической адаптации иностранных студентов Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

ИНОСТРАННЫЕ УЧАЩИЕСЯ, РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ, КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, АКАДЕМИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ.

Гаршин А.П. МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОСОБИЙ ПО ХИМИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ.

Статья посвящена опыту создания и использования учебных пособий по химии для иностранных студентов предвузовского этапа обучения и на первом курсе технических вузов. Предлагается новый вид пособия в виде учебного комплекса, направленного на интенсификацию процесса изучения предмета и состоящего из непосредственно учебного пособия по химии и прилагаемых к нему толковых терминологических словарей химических терминов.

ПРЕПОДАВАНИЕ ХИМИИ, ИНОСТРАННЫЕ УЧАЩИЕСЯ, УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ, УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС, КОМПЛЕКСНЫЙ УЧЕБНЫЙ СЛОВАРЬ, МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ, ТОЛКОВЫЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ.

Калакуцкая Т.И. ИЗМЕНЕНИЕ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ.

В статье представлены эволюция подходов к обучению иностранным языкам в неязыковых вузах и краткий обзор целей и задач образования взрослых. Особое внимание уделяется необходимости обучения иностранным языкам и толерантности для успешной адаптации взрослых в современном обществе.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ, ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ, ТОЛЕРАНТНОСТЬ, ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ, АДАПТАЦИЯ.

Колесник И.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ.

Данная статья посвящена новым методам обучения иностранных студентов, применяемым в процессе преподавания ряда гуманитарных дисциплин на этапе предвузовской подготовки. Современная российская педагогика разрабатывает активные методы обучения. Проблемное обучение считается ведущим элементом современной системы развивающего обучения, которое позволяет повысить эффективность образовательного процесса.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ, ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ, ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОСТИ, ЭКОЛОГИЯ, ЗАЩИТА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ.

Колесников Д.Е. РАЗРАБОТКА ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ ПО ТЕМЕ «ПОСТМОДЕРНИЗМ КАК ЛИТЕРАТУРНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ И ЕГО ПРЕДСТАВИТЕЛИ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИНСКИХ ВУЗОВ.

Статья представляет собой лекционное занятие по теме «Постмодернизм как литературное направление и его представители в современной русской литературе» для студентов и преподавателей финских вузов. В статье рассматриваются основополагающие теоретические принципы постмодернизма как литературного направления, его выдающиеся представители в современной русской литературе и их наиболее известные произведения.

ПОСТМОДЕРНИЗМ, МИР КАК ТЕКСТ, СМЕРТЬ АВТОРА, РОЖДЕНИЕ ЧИТАТЕЛЯ, СКРИПТОР, ИНТЕРТЕКСТ, ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ.

Крепша Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ».

Изложен опыт формирования профессиональной компетенции в виде применения активных методов обучения на практических занятиях по дисциплине безопасность жизнедеятельности. Это – эвристическая беседа, метод ситуационно-ролевой игры и творческая проблемно-ориентированная самостоятельная работа. Активные подходы в обучении повышают языковой уровень и способствует, как показывает опыт, формированию профессиональной компетенции у иностранных студентов по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности».

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, ЭВРИСТИЧЕСКАЯ БЕСЕДА, ТВОРЧЕСКАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА.

Никитина Е.А., Чуваева К.М. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ИЗ ТУРЕЦКОЙ РЕСПУБЛИКИ В ВУЗАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.

В статье рассматриваются различные аспекты подготовки студентов из Турецкой Республики в вузах Российской Федерации. Анализируются данные статистических исследований, динамика численности данного контингента учащихся при обучении в системе отечественной высшей школы, раскрываются перспективы дальнейшего сотрудничества в сфере образования. В работе описывается опыт подготовки абитуриентов из Турции в Санкт-Петербургском политехническом университете.

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, УЧАЩИЕСЯ ИЗ ТУРЦИИ, РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ.

Никифоров В.И., Радкевич М.М. ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ БАКАЛАВРОВ ШИРОКОГО В ПОЛИТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ.

Изменения структуры и содержания Федеральных государственных образовательных стандартов выдвигают новые требования к существу университетской подготовки на уровне бакалавров. Введение блока общепрофессиональной подготовки делает нелогичным подготовку по профилям бакалавриата. Для реализации введенных требований необходимо создание в вузах кафедр общепрофессиональной подготовки.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД, ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА, БАКАЛАВРИАТ, ПРОФИЛИ БАКАЛАВРИАТА, ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАФЕДРЫ.

Перфилова И.Л., Соколова Т.В., Юмашева Л.В. ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ХИМИЯ» В ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ.

Цель любого курса естественнонаучных дисциплин для иностранных студентов, в том числе, химии, – дать студентам в краткой форме фундаментальные знания по соответствующей дисциплине. Создание и внедрение в учебный процесс мультимедийных технологий и учебно-методического комплекса дисциплины способствуют совершенствованию и повышению эффективности учебного процесса.

ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ, ГИБКИЕ АДАПТАЦИОННЫЕ ПРОГРАММЫ, ХИМИЯ, ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА, МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.

Рудь В.С., Шапошников И.А. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПО ФИЗИКЕ ЗА СЧЕТ ОПТИМИЗАЦИИ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА.

Работа посвящена обсуждению вопросов конструирования и развития физического практикума по физике для иностранных студентов. В основе конструирования концепции развития лаборатории ставится комплексный подход, основанный на инновационном базисе решений. Концепция должна удовлетворять всем уровням образования иностранных студентов, начиная с самого начального уровня. В результате выполнения предложенного комплекса работ должна возрасти эффективность усвоения материала, способность в дальнейшем студента участвовать в междисциплинарных и мультидисциплинарных исследованиях – основном векторе развития Санкт-петербургского политехнического университета.

ОБРАЗОВАНИЕ, КОМПЕТЕНЦИИ, КОНЦЕПЦИИ, ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ, ФИЗИЧЕСКИЙ ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ, ОБУЧЕНИЕ, СТУДЕНТЫ.

Чуваева К.М., Никитина Е.А. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ИЗ ТУРЕЦКОЙ РЕСПУБЛИКИ.

В статье рассматриваются различные аспекты формирования коммуникативной компетенции студентов из Турецкой Республики, обучающихся в вузах Российской Федерации. Анализируются данные статистических исследований, динамика численности данного контингента учащихся в российских вузах. В работе перечислены основные трудности этнопсихологического, национально-методического и лингвистического характера, возникающие у турецких учащихся в процессе изучения курса русского языка.

УЧАЩИЕСЯ ИЗ ТУРЦИИ, РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ, КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ.

Алексанков А.М., Краснощек В.В. ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.

Представлены многообразие форм международной образовательной деятельности Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. В описанных программах участвуют российские и иностранные студенты и преподаватели. Представлены программы довузовской подготовки, подготовки на уровне бакалавров и магистров.

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТА, МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРОГРАММЫ, ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ, ПРИГЛАШЕННЫЕ ПРЕПОДАВАТЕЛИ.

Баранова И.И., Краснощеков В.В. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ «ПРОДВИЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ОБРАЗОВАНИЯ НА РУССКОМ» В ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.

В статье рассмотрены цели и задачи проекта «Продвижение русского языка и образования на русском», реализуемого по инициативе Минобрнауки России силами Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина и консорциума вуза, в который входит и Санкт-Петербургский политехнический университет. Приведены результаты выполнения мероприятий проекта по направлениям, закрепленным за университетом: открытое и дистанционное образование на русском языке, повышение квалификации зарубежных преподавателей-русистов, научно-исследовательские разработки в области международного образования, общественно значимые и просветительские мероприятия в России и за рубежом (выставки, олимпиады, конкурсы), литературные экскурсии для иностранных студентов.

РУССКИЙ ЯЗЫК, ОБРАЗОВАНИЕ НА РУССКОМ, ОТКРЫТОЕ И ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН КУРСЫ, ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ, СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВЫСТАВКИ, СТУДЕНЧЕСКИЕ ОЛИМПИАДЫ, ЛИТЕРАТУРНЫЕ ЭКСКУРСИИ.

Болдырева Е.Л. СОТРУДНИЧЕСТВО САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА С УНИВЕРСИТЕТАМИ ФИНЛЯНДИИ.

Статья посвящена ключевым моментам сотрудничества Санкт-Петербургского политехнического университета с университетами Финляндии, а так же перспективам и проблемам данного сотрудничества.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ, ФИНЛЯНДИЯ, СОТРУДНИЧЕСТВО, ОБРАЗОВАНИЕ.

Погодин С.Н. МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ФИНЛЯНДИИ С РОССИЕЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ.

В статье рассматривается международное сотрудничество как инструмент способствующий взаимопониманию и укреплению связей между народами. Анализируются преимущества международного сотрудничества в сфере образования, способствующие обмену опытом и повышение уровня компетенции. Одним из активных участников образовательного процесса выступает Финляндия. Важнейшим направлением в деятельности этой страны является академическая мобильность. Она создает условия для обучения, предоставления возможностей в приобретении знаний и навыков, необходимых молодежи.

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО, ОБРАЗОВАНИЕ, ФИНЛЯНДИЯ, РОССИЯ, АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ.

Саблина М.А., Булавенко О.А. ПРОГРАММА «ТАНДЕМ» В САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.

Статья рассказывает о вариативных технологиях образовательного процесса. В программах изучения иностранного языка, требующих активности и заинтересованности студента, программа «Тандем» является одной из популярных форм в странах Европейского союза и России. Тем не менее, существует множество вариантов организации обучения по этой программе. Вниманию читателя предлагаются особенности проведения одной из форм обучения иностранному языку в рамках межкультурной коммуникации программы «Тандем».

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА, НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ИНТЕНСИВНЫЙ КУРС, КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА, СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА, ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА, КОМПЛЕМЕНТАРНАЯ ФОРМА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.

Бочкова Д.А., Счисляева Е.Р. ВНЕДРЕНИЕ ПРОГРАММ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ НА ПРОИЗВОДСТВЕ.

Статья посвящена анализу потребностей рынка труда с точки зрения востребованности специалистов различных направлений подготовки и способов их подготовки. Основной целью исследования является оценка потребности во внедрении программы прикладного бакалавриата в учебный процесс. В ходе исследования решаются такие задачи как систематизация данных рекрутингового агентства Superjob.ru по востребованности специалистов на рынке труда и анализ нормативной базы подготовки специалистов по программе прикладного бакалавриата. На основе полученных данных сделаны выводы и сформулированы рекомендации о потребности внедрения данной образовательной программы.

ПРИКЛАДНОЙ БАКАЛАВРИАТ, РЫНОК ТРУДА, ВОСТРЕБОВАННОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ, ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ, ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС.

Глухов В.В. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ.

В статье рассматриваются вопросы построения системы управления вузом. Главное внимание уделено ориентации на качество результата и качество процесса функционирования вуза. Дается и анализируется базовая терминология: система показателей оценки качества отдельных элементов деятельности вуза, принципы построения системы управленческих решений, выделяются мероприятия по повышению качества деятельности вуза.

КАЧЕСТВО, ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ, СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ, ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА, ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗА.

Кадырли А.-Х.Г.к. ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ.

Статья посвящена вопросам развития научно-образовательного сотрудничества на постсоветском пространстве. Сотрудничество в сфере науки и образования фактически является одним из важных факторов развития интеграционных процессов и укрепления межгосударственных связей. Расширение такого партнерства сопровождается совместной разработкой международных программ и проектов, обменом научными идеями и учеными, сотрудничеством университетов, созданием новых технологий, инструментов и методов научно-исследовательской работы. Следует осознать, что формат таких методов необходим для выхода на более новый качественный уровень конструктивных отношений в условиях глобализации.

ДИАЛОГ, ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО, ИНТЕГРАЦИЯ, НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ПОСТСОВЕТСКОЕ ПРОСТРАНСТВО, СОТРУДНИЧЕСТВО.

Каюмов М.Г. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ОБМЕН КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОТРУДНИЧЕСТВА РОССИИ И АВСТРАЛИИ.

В статье оценивается современное состояние сотрудничества России и Австралии в области среднего и высшего образования и раскрываются его перспективы. Образовательный обмен – это важная часть культурного сотрудничества двух стран. Россия для австралийских учебных заведений – это большой и динамичный рынок.

В статье сделан акцент на развитие образовательных обменных программ в рамках сотрудничества городов-партнеров Санкт-Петербурга и Мельбурна.

РОССИЯ, АВСТРАЛИЯ, ДВУСТОРОННИЕ ОТНОШЕНИЯ, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ОБМЕН.

Маралова Е.А. СМЕНА ДИСПОЗИЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ, ОБЩЕСТВА И ГОСУДАРСТВА КАК ВЫЗОВ ВРЕМЕНИ.

В статье раскрывается идея о смене диспозиций образования, общества и государства как изменении взаимных ожиданий, претензий и соглашений. Ставятся вопросы о необходимости встречных вызовов образования и общества. Формирование вызовов образования и их формулирование рассматривается как прерогатива гуманитарного образования. Обосновывается кардинальное отличие гуманитарного образования от естественнонаучного и технико-технологического в контексте развития качества человека, актуализированного обществом и государством.

ВЫЗОВ, ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, КАЧЕСТВО ЧЕЛОВЕКА, ВСТРЕЧНЫЙ ВЫЗОВ, УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ.

Массов А.Я. УЧЕБНЫЙ КУРС «АВСТРАЛИЙСКИЙ СОЮЗ КАК РЕГИОНАЛЬНАЯ ДЕРЖАВА» В САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.

В статье освещается опыт постановки и преподавания курса «Австралийский Союз как региональная держава» для магистрантов программы «Исследования Тихоокеанского региона» в Санкт-Петербургском государственном университете. Анализируются цели и содержание курса, обрисован круг рекомендуемых студентам источников и специальной литературы. Отмечается, что изучение курса позволяет студентам ознакомиться с историей и современным положением Австралийского Союза, выявить роль и место этой страны как в Азиатско-Тихоокеанском регионе, так и в системе международных отношениях в целом.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, АВСТРАЛИЙСКИЙ СОЮЗ, АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКИЙ РЕГИОН, ИССЛЕДОВАНИЯ ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА.

Онищенко Э.В. КУЛЬТУРА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ФЕНОМЕН ПРОЦЕССА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Статья посвящена проблеме смены технократической парадигмы систем менеджмента качества высшего профессионального образования (СМК ВПО) на основе базовых критериев ISO на культурологическую, отражающую наиболее значимые тенденции гуманизации современного образования. Рассматривается структурная сущность и характеристика основных компонентов предлагаемого феномена «культура управления качеством» с учетом их корреляции с ведущими принципами TQM на примере подходов, реализуемых в образовательных организациях России и США.

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ИДЕОЛОГИЯ ISO, КУЛЬТУРА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ, КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА, ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ, СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА, ФИЛОСОФИЯ УПРАВЛЕНИЯ.

Просалова В.С. РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ МЕДИЦИНСКИХ КЛАСТЕРОВ ИНОСТРАННЫХ ГОСУДАРСТВ.

Представленная статья является результатом, проведенного статистического исследования процессов формирования и результатов деятельности зарубежных

медицинских кластеров (Европы, США, Японии). Доказано, что образовательные организации и научные институты являются необходимым структурным элементом медицинского кластера. Выделены особенности, присущие зарубежным медицинским кластерам. Показан процесс формирования и внедрения открытых инноваций в деятельности медицинских кластеров.

При написании статьи были использованы общенаучные методы: эмпирического исследования, теоретического познания, общелогические методы и приемы; а также методы: системного анализа, метод сравнений и аналогий, метод обобщений и др.

КЛАСТЕР, МЕДИЦИНСКИЙ КЛАСТЕР, ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ, УПРАВЛЕНИЕ КЛАСТЕРОМ.

Радкевич М.М. РЕАЛИЗАЦИЯ МИРОВОГО ТРЕНДА «НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В СФЕРЕ МАШИНОСТРОЕНИЯ.

Обеспечение непрерывного и доступного образования является одним из мировых образовательных трендов. Эта тенденция может быть успешно реализована в области подготовки бакалавров по машиностроительным направлениям. В качестве первой ступени профессиональной подготовки рассматривается технический колледж, выпускники которого поступают на программы подготовки бакалавров. Выпускники вуза получают необходимый опыт работы по специальности, что привлекательно для работодателей. Таким образом, выпускники становятся конкурентоспособными на рынке труда.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ТЕХНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ, БАКАЛАВРИАТ, РАБОТОДАТЕЛИ, КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ВЫПУСКНИКА.

Рябова А.Л., Гришина Н.Ю. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ФИНЛЯНДИИ.

В статье рассматриваются такие основные проблемы высшего образования в России и Финляндии, как государственная политика в области образования, финансирование вузов, платность-бесплатность обучения, престиж профессии преподавателя, общедоступность образования. Сравняются стратегические модели развития вузов, структуры высшей школы, контроль государства, модели управления университетами.

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА, ФИНАНСИРОВАНИЕ, БЕСПЛАТНОЕ ОБУЧЕНИЕ, ОБЩЕДОСТУПНОСТЬ, РАЗВИТИЕ, УПРАВЛЕНИЕ.

Семенов А.А. О МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К АУДИРОВАНИЮ.

В данной работе ставится вопрос актуальности изучения явлений, имеющих место в процессе аудирования, а также описаны особенности аудирования английской разговорной речи.

АУДИРОВАНИЕ, ВОСПРИЯТИЕ, РЕЧЬ КАК ПСИХИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС, КОМПЛЕМЕНТАРНОСТЬ, МОТОРНЫЙ И СЕНСОРНЫЙ АСПЕКТЫ, СЛУХ, СМЫСЛОВОЕ ВОСПРИЯТИЕ, ФОНЕМА, АУДИРОВАНИЕ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ, РИТМ, ОПЕРАТИВНАЯ ПАМЯТЬ, АРТИКУЛЯЦИЯ, НАВЫКИ, ИЗБЫТОЧНОСТЬ.

Серов А.П. ГЛОБАЛЬНЫЙ ФОРМАТ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.

В статье произведен анализ основных этапов Болонского процесса. Показана эволюция европейской высшей школы. Рассмотрены организационные мероприятия по реформированию российского высшего образования.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС, ГЛОБАЛИЗАЦИЯ, ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ, УНИВЕРСИТЕТ, КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛУГИ.

Козлов В.Н., Павлова О.К. ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В КОНЦЕ XX ВЕКА.

В статье дается исторический анализ развития российской высшей в период с конца XX века на фоне развития образовательных систем зарубежья. Рассмотрены основные принципы современного развития высшего технического образования, определенные созданием трех поколений государственных образовательных стандартов высшего образования.

РОССИЙСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА, ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ.

Кузьмина О.В. ПРАВОСЛАВНОЕ ДУХОВЕНСТВО ЗАПАДНОГО КРАЯ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ И ПОДГОТОВКА РЕФОРМЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В 60-Е ГГ. XIX В.

В статье рассматривается состояние Западного края Российской империи в середине XIX в. Определяется роль православного духовенства в реализации правительственной политики на этой территории. Анализ осуществляется на основе подготовки реформы начальной школы.

ЗАПАДНЫЙ КРАЙ, ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА, ПРАВОСЛАВНОЕ ДУХОВЕНСТВО, НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА.

ABSTRACTS

KEYWORDS

Goryunov V.P., Pogodin S.N. EDUCATION UNDER THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION.

The article discusses the role of knowledge in the modern world. Particular attention is paid to the impact of globalization on higher education. Both positive and negative effects of globalization on education are discussed. The article examines the main directions of the Bologna agreement and the main directions of the internationalization of education.

EDUCATION, GLOBALIZATION, THE INFORMATION SOCIETY, THE BOLOGNA PROCESS, THE INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION.

Ababkova M.Yu., Leontyeva V.L. FOREIGN STUDENTS' ADAPTION METHOD VIA TRAINING IN MULTICULTURAL GROUPS.

This article elucidates the adaptation problems of foreign students at a foreign university and discusses the use of active learning techniques in seminars, in particular, the game forms of practical training. It also deals with modern educational technologies, the special characteristics of working with multinational groups, the basic forms of interactive seminars, game forms of seminars in multicultural groups. An algorithm of gaming activities for multinational groups is considered.

CROSS-CULTURAL ADAPTATION, MULTINATIONAL GROUPS, EDUCATIONAL PROCESS, INTERACTIVE LEARNING, THE BASIC FORMS OF INTERACTIVE SEMINARS, SIMULATION METHODS, GAME FORM OF SEMINARS IN MULTICULTURAL GROUPS, THE ALGORITHM OF THE GAMING ACTIVITIES FOR MULTICULTURAL GROUPS.

Arsenyev D.G., Malyugin V.I., Potekhin V.V. THE UPGRADING PROGRAMS ARRANGED FOR THE SPECIALISTS FROM VIETNAM.

The main areas of cooperation of St. Petersburg Polytechnic University and the State Technical University named after Le Quy Don in Hanoi (Socialist Republic of Vietnam) are described in the article. Currently, cooperation is developing in the framework of the project "Russian-Vietnamese University of Technology", which is of great importance for the development of relations between the two countries.

INTERNATIONAL EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC COOPERATION, INTERNATIONAL EDUCATIONAL AND RESEARCH PROJECTS, TRAINING.

Baranova I.I., Ivanova T.Y. THE PROBLEMS CONNECTED WITH THE STUDENTS' FROM THE SOCIALIST REPUBLIC OF VIETNAM COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION.

The article is devoted to the question of the Russian language communicative competence formation in the learning process of students from Vietnam studying at Russian Federation Universities. Factors contributing adaptation of Vietnamese students at different stages of teaching as well as the description of Russian and Vietnamese language systems comparative data are described. These factors allow the students to avoid Interlingua in studying Russian language. The article contains the monitoring data, which shows the process of adaptation of foreign students to the Russian learning environment at Saint Petersburg State Polytechnic University.

FOREIGN STUDENTS, RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE, COMMUNICATIVE COMPETENCE, ACADEMIC ADAPTATION.

Garshin A.P. THE METHOD OF CHEMISTRY MANUALS USE DURING THE PROCESS OF FOREIGN STUDENTS' EDUCATION.

The model of the text-book on Chemistry for foreign students of pre-university training stage is being considered. A new scientific approach targeted at the intensification of Chemistry teaching process is being put forward.

TEACHING OF CHEMISTRY, FOREIGN STUDENTS, TEXT-BOOK, NUMBER OF EDUCATIONAL MATERIALS, COMPREHENSIVE EDUCATIONAL DICTIONARY, INTERDISCIPLINARY LINKS, EXPLANATORY DICTIONARY.

Kalakutckaia T.I. THE ALTERATION IN APPROCHES TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT HIGHER EDUCATIONAL TECHNICAL INSTITUTES.

The article is aimed at presenting the evolution in approaches to teaching foreign languages at higher educational technical institutes and a short survey of purposes and problems of adult education. The particular attention is paid to the necessity of teaching foreign languages and achieving tolerance for a successful adaptation of adults in modern society.

TEACHING FOREIGN LANGUAGES, ADULT EDUCATION, PURPOSES OF EDUCATION, TOLERANCE, PROFESSIONAL SKILLS, ADAPTATION.

Kolesnik I.I. THE USE OF ACTIVE METHODS OF EDUCATION ON THE STAGE OF PRE-INSTITUTION OF FOREIGN STUDENTS 'HIGHER EDUCATIONAL PREPARATION.

This article focuses on the new methods of foreign students' teaching. The problem of teaching is one of the options in interactive learning. Active learning methodologies

are being developed in the Russian pedagogies. The use of active learning methods enhances the effectiveness of education.

EDUCATION FOREIGN STUDENTS, ACTIVE LEARNING METHODS, PROBLEM-BASED LEARNING, GLOBAL PROBLEMS OF MODERNITY, ECOLOGY, ENVIRONMENT PROTECTION.

Kolesnikov D.E. ELABORATION OF THE LECTURE ON THE TOPIC «POSTMODERNISM AS A LITERARY MOVEMENT AND ITS REPRESENTATIVES IN THE MODERN RUSSIAN LITERATURE» FOR THE STUDENTS AND THE LECTURERS OF THE FINNISH UNIVERSITIES.

The article is written as a lecture based on the topic «Postmodernism as a literary movement and its representatives in the modern Russian literature» for the students and the lecturers of the Finnish universities. The article reveals the basic principles of postmodernism as a literary movement and its remarkable representatives in the modern Russian literature. The most famous works written by main Russian postmodernist writers are analyzed.

POSTMODERNISM, WORLD AS A TEXT, AUTHOR'S DEATH, READER'S BIRTH, SCRIPTOR, INTERTEXT, INTERTEXTUALITY.

Krepsha N.V. PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION FOR FOREIGN STUDENTS AT THE INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION AND LANGUAGE COMMUNICATION TOMSK POLYTECHNIC UNIVERSITY (FOR LIFE SAFETY COURSE).

The article shows some experience of professional competence formation during the active learning methods activity. The methods are described in the form of practical classes delivered at life safety course. This is a heuristic conversation, the method of case study, role-playing and problem-oriented independent work. Active learning approaches increase the language level and contribute, as experience shows, to the formation of the foreign students professional competence. This idea is proved by the experience gained at the life safety classes.

PROFESSIONAL COMPETENCE, HEURISTIC CONVERSATION, CREATIVE INDEPENDENT WORK.

Nikitina E.A., Chuvaeva K.M. PREPARATION OF THE STUDENTS FROM TURKEY AT THE RUSSIAN FEDERATION UNIVERSITIES.

The article deals with various aspects of the preparation of students from the Republic of Turkey at the Russian Federation universities. The survey research data and the number of enrollments of Russian universities are analyzed. Prospects for further cooperation in the field of education between the Russian Federation and the Republic of Turkey are outlined. The paper also describes the experience of preparing students from Turkey in St. Petersburg Polytechnic University.

HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION, MOBILE STUDENTS FROM TURKEY, RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE.

Nikiforov V.I., Radkevich M.M. GENERAL PROFESSIONAL TRAINING AS A BASIS OF BACHELORS EXTENSIVE COURSE AT POLYTECHNIC UNIVERSITIES.

Changes in the structure and in the content of the Federal State Educational standards put forward new requirements for existing university training at the level of bachelors. The introduction of general professional training unit makes the training profiles in bachelor's degree programs illogical. It is crucial for the universities' management to implement the requirements imposed upon the departments of general professional training.

COMPETENCE APPROACH, GENERAL PROFESSIONAL TRAINING, BACHELOR TRAINING, BACHELOR TRAINING PROFILES, DEPARTMENTS OF GENERAL PROFESSIONAL SKILLS.

Perfilova I.L., Sokolova T.V., Yumasheva L.V. CHEMISTRY COURSE AT BACHELOR LEVEL FOR FOREIGN STUDENTS.

The purpose of any course of science education for foreign students, including chemistry is to present the students the total and summary format of the discipline concerned. Creation and implementation of multimedia technologies and educational-methodical complex into subject's learning activity will improve and enhance the effectiveness of the educational process.

FOREIGN STUDENTS, FLEXIBLE ADAPTATION PROGRAMS, CHEMISTRY, ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS, MULTIMEDIA TECHNOLOGIES.

Rud V.Yu., Shaposhnikov I.A. THE QUALITY IMPROVEMENT OF FOREIGN STUDENTS TRAINING IN PHYSICS DUE TO THE OPTIMIZATION OF LABORATORY PRACTICAL WORK.

The article is devoted to the discussion of the laboratory training in physics aimed at the developing the foreign students' creative work. The basis of the construction of the concept of laboratory's development put forward a comprehensive approach based on an innovative basis of decisions. The concept should satisfy all levels of foreign students' education, starting with the entry level. As a result of the proposed set of work some efficiency increase as well as the improvement in the absorption of material is noticed. The students' ability to participate in interdisciplinary and multidisciplinary research work is going to strengthen and to gain popularity, which is considered as the main vector of the research activity at St. Petersburg Polytechnic University.

EDUCATION QUALITY, COMPETENCIES, CONCEPTS, PLANNING, FOREIGN STUDENTS, PHYSICAL LABORATORY PRACTICE, TRAINING.

Chuvaeva K.M., Nikitina E.A. SPECIAL FEATURES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF THE REPUBLIC OF TURKEY IN RUSSIAN LANGUAGE COURSE.

The article deals with various aspects of formation of communicative competence of students of the Republic of Turkey who study in the universities of the Russian Federation. The research data and the number of enrollments of Russian universities are analyzed. In the paper the main ethno-psychological, methodical and linguistic difficulties arising in the process of teaching Russian language to Turkish students are also described.

MOBILE STUDENTS FROM TURKEY, RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE, COMMUNICATIVE COMPETENCE.

Alexankov A.M., Krasnoshchekov V.V. INTERNATIONALIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES DISCUSSED ON THE EXAMPLE OF SAINT-PETERSBURG STATE POLYTECHNIC UNIVERSITY.

The variety of international educational activities of Saint-Petersburg State Polytechnic University is presented. Both Russian and foreign students and professors are involved in the programs described. The programs for pre-University, bachelor and master levels students are taken into consideration.

UNIVERSITY INTERNATIONALIZATION, INTERNATIONAL PROGRAMS, INTERNATIONAL STUDENTS, VISITING PROFESSORS.

Baranova I.I., Krasnoshchekov V.V. IMPLEMENTATION OF THE PROJECT "PROMOTION OF RUSSIAN LANGUAGE AND EDUCATION IN RUSSIAN LANGUAGE" AT THE POLYTECHNIC UNIVERSITY.

The aims and objectives of the project "Promotion of Russian language and education in Russian language" are described in the article. The project is implemented under the initiative of the Russian Ministry of Education and Science using the resources of the State Institute of Russian Language named after Pushkin together with the university consortium, which includes Saint-Petersburg Polytechnic University after Peter the Great. The results of the project activities implementation in areas assigned to the university are shown. There are: open and distance educational courses in Russian; training of Russian as a second language for foreign teachers; research and development in the field of international education; awareness-raising activities of public interest of Russia; international exhibitions, competitions and contests participation; and literary tours for foreign students.

RUSSIAN LANGUAGE, EDUCATION ON RUSSIAN LANGUAGE, OPEN AND DISTANCE EDUCATION, MASSIVE OPEN ONLINE COURSES, TRAINING, RESEARCH, EDUCATIONAL EXHIBITS, STUDENT COMPETITIONS, LITERARY TOURS.

Boldyreva E.L. THE COOPERATION BETWEEN SAINT-PETERSBURG UNIVERSITY AND THE UNIVERSITIES OF FINLAND.

This article describes some important points of cooperation between St. Petersburg State Polytechnic University and Finnish Universities. It discloses some perspectives and problems of this cooperation.

SAINT-PETERSBURG POLYTECHNIC UNIVERSITY, FINLAND, COOPERATION, EDUCATION.

Pogodin S.N. FINNISH INTERNATIONAL COOPERATION WITH RUSSIA IN EDUCATION.

The article discusses the international cooperation as a tool for promoting mutual understanding and strengthening of ties between nations. It analyzes the benefits of international cooperation in the field of education, promoting the exchange of experience and increase at the level of competence. Finland acts as one of the active participants in the educational process.. The most important area of activity in this country is academic mobility. It creates the conditions for learning, providing opportunities to acquire the knowledge and skills required for young people.

INTERNATIONAL COOPERATION, EDUCATION, FINLAND, RUSSIA, ACADEMIC MOBILITY.

Sablina M.A., Bulavenko O.A. THE «TANDEM» ACTIVITY AT SAINT PETERSBURG STATE POLYTECHNIC UNIVERSITY.

The article describes the process of preparing and carrying out the short-term foreign language training class for Finnish and Russian students. The learning process is provided on the basis of “Tandem” activity. This promising and successful course advertises and trains the situations of real communication, case studies. The course proves the development of the students’ communicative competence through the implementation of a student-centered communication in a joint venture.

TANDEM METHOD, THE CONCEPT OF COOPERATIVE PEDAGOGY, THE SOCIAL ASPECT OF LANGUAGE LEARNING, THE INDIVIDUAL ASPECT OF LANGUAGE LEARNING, THEMED MICROCYCLE.

Bochkova D.A., Schislyeva E.R. A NEED OF IMPLEMENTATION “BACHELOR OF APPLIED SCIENCE” PROGRAM TO SOLVE THE PROBLEM OF PERSONNEL TRAINING.

The article is devoted to an analysis of a labor market from the need of professionals point of view. The main target is to assess a demand of “Bachelor of applied science” degree program. Goals to work out: to systemize data of Superjob.ru recruitment agency from the point of labor market and to analyze a legislation of the

problem. Based on a obtained data inference was made and recommendations on the educational program were represented.

BACHELOR OF APPLIED SCIENCE, LABOR MARKET, A NEED OF SPECIALISTS, TRAINING PROGRAM, PRACTICE-ORIENTED STUDYING PROCESS.

Gloukhov V.V. THE QUALITY MANAGEMENT OF THE PROCESS OF EDUCATION AT THE UNIVERSITY.

The article deals with the construction of the system of university management. The main attention is paid to the quality-oriented outcome and the quality of the institution functioning process. Some basic terminology is described. The system of indicators to measure the quality of the individual elements of the university as well as the principles of system management solutions are given and analyzed; the measures to improve the quality of the university are highlighted.

QUALITY, HIGHER EDUCATION, CONTROL SYSTEM BY QUALITY, INDEXES OF ESTIMATION OF QUALITY, ACTIVITY OF INSTITUTION OF HIGHER LEARNING.

Gadirli H.-K.G.q. INTEGRATION OF SCIENCE AND EDUCATION IN POST-SOVIET SPACE.

The article is devoted to the questions of scientific and educational cooperation in the post-Soviet space development. Cooperation in science and educational sphere actually is one of the important factors of development of integration processes and interstate communications strengthening. The expansion of such partnership is accompanied by the international programs and projects joint work; the exchange of scientific ideas and scientists, cooperation of universities; creation of new technologies; tools and methods of research work discussion. It is crucial to realize that the format of such methods is necessary for the successful result and efficiency increase. The article reveals the improvement in the absorption of contemporary level of constructive and prosperous relations under globalization conditions.

DIALOGUE, INTEGRATIVE EDUCATIONAL SPACE, INTEGRATION, SCIENCE, EDUCATION, POST-SOVIET SPACE, PARTNERSHIP.

Kayumov M.G. EDUCATIONAL EXCHANGE PROGRAMS AS A PROMISING DIRECTION IN COOPERATION BETWEEN RUSSIA AND AUSTRALIA.

The issue of the current state and prospects of the cooperation between Russia and Australia in the sphere of secondary and higher education is studied in the article. Educational exchange programs are the important part of cultural cooperation between two States. Russia has big and free and dynamic market for Australian educational institutions. The development of educational exchange programs within the

cooperation between sister-cities Saint Petersburg and Melbourne is also emphasized in the article.

RUSSIA, AUSTRALIA, BILATERAL RELATIONS, EDUCATION, EDUCATIONAL EXCHANGE PROGRAM.

Maralova E.A. CHANGING OF DISPOSITION OF EDUCATION, SOCIETY AND STATE AS A CALL OF TIME.

In article the idea about change of dispositions of education, society and state as change of mutual expectations, claims and agreements reveals. Questions of need of counter calls of education and society are raised. Formation of calls of education and their formulation is considered as a prerogative of arts education. Cardinal difference of arts education from quality of the person, natural-science and technical and technological in the context of the development staticized by society and the state locates.

CALL, LIBERAL EDUCATION, QUALITY OF THE PERSON, COUNTER CALL STEADY, SUSTAINABLE DEVELOPMENT.

Massov A.Ya. THE COURSE “AUSTRALIAN COMMONWEALTH AS A REGIONAL POWER” IN ST PETERSBURG STATE UNIVERSITY.

The article eliminates the experience of development and tuition of the course “Australian Commonwealth as a Regional Power” for the master program “Pacific Studies” in St Petersburg State University. The purpose and content of the course are analyzed and sources and special literature recommended to the students are specified. It is noted that the study of the course allows the students to learn about the history and present situation of the Commonwealth of Australia, and to identify the role and place of this country in the Asia-Pacific region and in the international context on the whole.

ST PETERSBURG STATE UNIVERSITY, AUSTRALIAN COMMONWEALTH, ASIA-PACIFIC REGION, PACIFIC STUDIES.

Onischenko E.V. THE CULTURE OF THE QUALITY MANAGEMENT AS THE INNOVATIVE PHENOMENON OF THE MODERN SYSTEM OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION UPGRADING PROCESS.

The article is devoted to the problem of changing technocratic paradigm in the quality management system of higher professional education, based on the basic criteria of ISO in culture. It reveals and reflects the most significant trends of the modern humanization in the field of education. The article considers some structural nature and characteristics of the main components of the proposed phenomenon of «culture of quality management» with regard to their correlation with the leading principles of TQM for example, the approaches implemented in the educational institutions of Russia and the United States.

HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION, THE IDEOLOGY OF ISO, CULTURE OF QUALITY MANAGEMENT, CULTURAL PARADIGM,

EDUCATIONAL INSTITUTION, THE QUALITY MANAGEMENT SYSTEM, PHILOSOPHY OF MANAGEMENT.

Prosalova V.S. THE ROLE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN SHAPING MEDICAL CLUSTERS OF FOREIGN STATES.

Presented article is the result of conducted statistical study; of the formation and performance of foreign medical clusters (Europe, USA, Japan). It is proved that educational organizations and academic institutions are essential structural element of the medical cluster. The article shows the process of the open innovation activity in the health cluster developing and implementing. The article describes the scientific methods; empirical research work; theoretical knowledge, general logical methods and techniques. The article reveals the method of system analysis; the method of comparisons and analogies; the method of generalization and others.

CLUSTER, MEDICAL CLUSTER, EDUCATIONAL INSTITUTION, CLUSTER MANAGEMENT.

Radkevich M.M. IMPLEMENTATION OF GLOBAL TREND "LIFELONG LEARNING AND EDUCATION" IN MECHANICAL ENGINEERING.

Ensuring continuous and accessible education is one of the world educational trends. This trend can be successfully implemented in the field of mechanical engineering on the bachelor degree level. A technical college is considered as the first stage of training. College graduates are enrolled to the Bachelor programs. The University graduates receive the necessary professional experience that is attractive to employers. Thus, graduates are competitive in the labor market.

LIFELONG LEARNING AND EDUCATION, TECHNICAL COLLEGE, BACHELOR'S, EMPLOYERS, GRADUATES' COMPETITIVENESS.

Riabova A.L., Grishina N.Y. HIGHER EDUCATION IN RUSSIA AND FINLAND.

The article deals with the main problems of higher education in Russia and Finland. These problems touch the state policy in the area of education; financing, paid and free models of education, the prestige of the teaching profession, universal accessibility. The strategic models of higher education development are compared. University structures, government control, models of the University governance are considered.

STATE POLICY, FINANCING, FREE EDUCATION, UNIVERSAL ACCESSIBILITY, DEVELOPMENT, GOVERNANCE.

Semenov A.A. ON SOME METHODOLOGICAL APPROACHES TO LISTENING.

The paper material stresses the importance of listening phenomena research and covers some difficulties typical of colloquial English speech.

LISTENING, PERCEPTION, PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SPEECH, COMPLIMENTARITY, MOTOR AND SENSOR ASPECTS, HEARING,

COGNITION, PHONEME, LISTENING OF ENGLISH, RHYTHM, OPERATIVE MEMORY, SKILLS, ARTICULATION, REDUNDANCY.

Serov A.P. THE GLOBAL FORMAT OF THE RUSSIAN POLICY OF REFORMS IN HIGHER EDUCATION PROCESS.

The article analyzes the main stages of the Bologna process. The article deals with the evolution of European higher education and the organizational efforts taken in order to reform higher education in Russia.

THE BOLOGNA PROCESS, GLOBALIZATION, HIGHER EDUCATION, THE UNIVERSITY, THE QUALITY OF EDUCATION AND EDUCATION SERVICES.

Kozlov V.N., Pavlova O.K. THE HISTORICAL ANALYSIS OF THE STATE AND THE DEVELOPMENT OF HIGHER TECHNICAL EDUCATION IN RUSSIA AT THE END OF XX CENTURY.

The article gives the historical analysis of the Russian higher school development at the end of the 20th century. The research work has been done on the background of the international educational systems' development. The main principles of the contemporary higher technical school development, which are defined by the three generation of state higher school educational standards, are discussed.

RUSSIAN EDUCATIONAL SYSTEM, FUNDAMENTALIZATION OF EDUCATION, PRINCIPLES OF HIGHER TECHNICAL EDUCATION DEVELOPMENT, STATE EDUCATIONAL STANDARDS.

Kuzmina O.V. THE ORTHODOX CLERGY OF THE WESTERN PART OF THE RUSSIAN EMPIRE AND THE ELEMENTARY SCHOOL REFORMS PREPARATION IN 60th YEARS XIX CENTURY.

The article discusses the state of the Western Region of the Russian Empire in the middle of the XIX century. IT defines the role of the Orthodox clergy in the implementation of government policy in this area. The analysis is based on the preparation of the elementary school reforms.

WESTERN REGION, GOVERNMENT POLICY, THE ORTHODOX CLERGY, ELEMENTARY SCHOOL.

СОДЕРЖАНИЕ

Горюнов В.П., Погодин С.Н. Образование в условиях глобализации	5
<i>Раздел I. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИИ</i>	13
Абабкова М.Ю., Леонтьева В.Л. Адаптация иностранных студентов на семинарских занятиях в мультикультурных группах	13
Арсеньев Д.Г., Малюгин В.И., Потехин В.В. Программы повышения квалификации для специалистов Вьетнама	18
Баранова И.И., Иванова Т.Ю. Проблемы формирования коммуникативной компетенции у студентов из социалистической республики Вьетнам	22
Гаршин А.П. Методика использования пособий по химии в учебном процессе иностранных студентов	29
Калакуцкая Т.И. Изменение подходов к обучению иностранным языкам в неязыковых вузах	37
Колесник И.И. Использование активных методов обучения на этапе предвузовской подготовки иностранных студентов	47
Колесников Д.Е. Разработка лекционного занятия по теме «Постмодернизм как литературное направление и его представители в современной русской литературе» для студентов и преподавателей финских вузов	51
Крепша Н.В. Формирование профессиональной компетенции иностранных студентов по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности»	62
Никитина Е.А., Чуваева К.М. Подготовка студентов из Турецкой республики в вузах Российской Федерации	67
Никифоров В.И., Радкевич М.М. Общепрофессиональная подготовка как основа формирования бакалавров широкого профиля в политехнических вузах	78
Перфилова И.Л., Соколова Т.В., Юмашева Л.В. Преподавание дисциплины «Химия» в программе подготовки бакалавров для иностранных студентов	93
Рудь В.С., Шапошников И.А. Повышение качества подготовки иностранных студентов по физике за счет оптимизации лабораторного практикума	96

Чуваева К.М., Никитина Е.А. Особенности формирования коммуникативной компетенции в курсе русского языка у студентов из Турецкой Республики	101
<i>Раздел II. СОТРУДНИЧЕСТВО САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА С ИНОСТРАННЫМИ УНИВЕРСИТЕТАМИ</i>	
	113
Алексанков А.М., Краснощеков В.В. Интернационализация образовательной деятельности на примере Санкт-Петербургского политехнического университета	113
Баранова И.И., Краснощеков В.В. Реализация программы «продвижение русского языка и образования на русском» в политехническом университете	117
Болдырева Е.Л. Сотрудничество Санкт-Петербургского политехнического университета с университетами Финляндии	131
Погодин С.Н. Международное сотрудничество Финляндии с Россией в сфере образования	136
Саблина М.А., Булавенко О.А. Программа «танDEM» в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете	142
<i>Раздел III. СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ</i>	
	147
Бочкова Д.А., Счисляева Е.Р. Внедрение программ прикладного бакалавриата для решения проблемы подготовки профессиональных кадров на производстве	147
Глухов В.В. Управление качеством образования в вузе	157
Кадырли А.-Х.Г.к. Интеграция науки и образования на постсоветском пространстве	175
Каюмов М.Г. Образовательный обмен как перспективное направление сотрудничества России и Австралии	187
Маралова Е.А. Смена диспозиции образования, общества и государства как вызов времени	192
Массов А.Я. Учебный курс «Австралийский союз как региональная держава» в Санкт-Петербургском государственном университете	213
Онищенко Э.В. Культура управления качеством как инновационный феномен процесса совершенствования современной системы высшего профессионального образования	223
Прасолова В.С. Роль образовательных организаций в формировании	

медицинских кластеров иностранных государств	235
Радкевич М.М. Реализация мирового тренда «непрерывное образование» в сфере машиностроения	244
Рябова А.Л., Гришина Н.Ю. Высшее образование в России и Финляндии	250
Семенов А.А. О методических подходах к аудированию	277
Серов А.П. Глобальный формат реформирования высшего образования в России	304
<i>Раздел IV. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ</i>	316
Козлов В.Н., Павлова О.К. Исторический анализ состояния и перспективы развития высшего технического образования в России в конце XX века	316
Кузьмина О.В. Православное духовенство западного края российской империи и подготовка реформы начальной школы в 60-е гг. XIX в.	325
Сведения об авторах	339
Ключевые слова	348

CONTENTS

Goryunov V.P., Pogodin S.N. Education Under the Conditions of Globalization.....	5
<i>Section I.</i> INTERNATIONAL STUDENTS TRAINING IN RUSSIAN UNIVERSITIES	13
Ababkova M.Yu., Leontyeva V.L. Foreign Students' Adaption Method Via Training in Multicultural Groups	13
Arsenyev D.G., Malyugin V.I., Potekhin V.V. The Upgrading Programs Arranged for the Specialists from Vietnam	18
Baranova I.I., Ivanova T.Y. The Problems Connected with the Students' from the Socialist Republic of Vietnam Communicative Competence Formation	22
Garshin A.P. The Method of Chemistry Manuals Use During the Process of Foreign Students' Education	29
Kalakutckaia T.I. The Alteration in Approaches to Teaching Foreign Languages at Higher Educational Technical Institutes	37
Kolesnik I.I. The Use of Active Methods of Education on the Stage of Pre-Institution of Foreign Students 'Higher Educational Preparation	47
Kolesnikov D.E. Elaboration of the Lecture on the Topic «Postmodernism as a Literary Movement and its Representatives in the Modern Russian Literature» for the Students and the Lecturers of the Finnish Universities	51
Krepsha N.V. Professional Competence Formation for Foreign Students at the Institute of International Education and Language Communication Tomsk Polytechnic University (for Life Safety Course)	62
Nikitina E.A., Chuvaeva K.M. Preparation of the Students from Turkey at the Russian Federation Universities	67
Nikiforov V.I., Radkevich M.M. General Professional Training as a Basis of Bachelors Extensive Course at Polytechnic Universities	78
Perfilova I.L., Sokolova T.V., Yumasheva L.V. Chemistry Course at Bachelor Level for Foreign Students	93
Rud V.Yu., Shaposhnikov I.A. The Quality Improvement of Foreign Students Training in Physics Due to the Optimization of Laboratory Practical Work	96
Chuvaeva K.M., Nikitina E.A. Special Features of Formation of Communicative Competence of Students of the Republic of Turkey in Russian Language Course	101

Section II. COOPERATION BETWEEN PETER THE GREAT SAINT-PETERSBURG POLYTECHNIC UNIVERSITY WITH FOREIGN UNIVERSITIES	113
Alexankov A.M., Krasnoshchekov V.V. Internationalization of Educational Activities Discussed on the Example of Saint-Petersburg State Polytechnic University	113
Baranova I.I., Krasnoshchekov V.V. Implementation of the Project "Promotion of Russian Language and Education in Russian Language" at the Polytechnic University	117
Boldyreva E.L. The Cooperation Between Saint-Petersburg University and the Universities of Finland	131
Pogodin S.N. Finnish International Cooperation with Russia in Education	136
Sablina M.A., Bulavenko O.A. The «Tandem» Activity at Saint-Petersburg State Polytechnical University	142
Section III. SYSTEMS OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD	147
Bochkova D.A., Schislyayeva E.R. a Need of Implementation “Bachelor of Applied Science” Program to Solve the Problem of Personnel Training	147
Glouhov V.V. The Quality Management of the Process of Education at the University	157
Gadirli H.-K.G.q. Integration of Science and Education in Post-Soviet Space	175
Kayumov M.G. Educational Exchange Programs as a Promising Direction in Cooperation Between Russia and Australia	187
Maralova E.A. Changing of Disposition of Education, Society and State as a Call of Time	192
Massov A.Ya. The course “Australian Commonwealth as a Regional Power” in St Petersburg State University	213
Onischenko E.V. The Culture of the Quality Management as the Innovative Phenomenon of the Modern System of Higher Professional Education Upgrading Process	223
Prosalova V.S. The Role of Educational Institutions in Shaping Medical Clusters of Foreign States	235
Radkevich M.M. Implementation of Global Trend "Lifelong Learning and Education" in Mechanical Engineering	244
Riabova A.L., Grishina N.Y. Higher Education in Russia and Finland	250
Semenov A.A. On Some Methodical Approaches to Listening	277

Serov A.P. The Global Format of the Russian Policy of Reforms in Higher Education Process	304
Section IV. HISTORY OF EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD	316
Kozlov V.N., Pavlova O.K. The Historical Analysis of the State and the Development of Higher Technical Education in Russia at the End of XX Century	316
Kuzmina O.V. The Orthodox Clergy of the Western Part of the Russian Empire and the Elementary School Reforms Preparation in 60th Years XIX Century	325
Authors	339
Abstracts. Keywords	359

Альманах

**«Россия в глобальном мире»
«Russia in the Global World»**

№ 5 (28) 2014

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет»

Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-52142 от 11 декабря 2012 г.

Редакция альманаха:

Павлова О.К. – литературный редактор, корректор

Марченко М. – дизайн обложки

Лютинская О.В. – компьютерная верстка

Гришина Н.Ю. – перевод на английский язык

Манцорова И.В. – выпускающий редактор

Подписано в печать 30.12.2014 Печать цифровая Формат 60x84/16

Усл. печ.

Тираж 100

Заказ

Отпечатано с готового оригинал-макета,
предоставленного редакционной коллегией,
в типографии издательства Политехнического университета.
Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29

Аlманас

«Россия в глобальном мире»
«Russia in the Global World»

№ 5 (28) 2014

Founder – – Federal State Educational Institution of Higher Education
“St. Petersburg State Polytechnic University”

Registration Certificate PI number FS77-52142 оа 11 December 2012

Editorial Board of Almanac:

Pavlova O.K. – Literary editor, proofreader

Marchenko M. – cover design

Liutinskaia O.V. – DTP

Grishina Natalia Yu. – the English translation of

Mantcerova Irina V. – Managing Editor

Signed for printing 30.12.2014 Format 60x84/16

Conventional Printed Sheet

Circulation

Order

Printed with the final camera-ready, provided by the editorial board,
published in the Publishing House of the Polytechnic University.
29, Polytechnicheskaya, Saint-Petersburg, Russia, 195251

УСЛОВИЯ ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЕЙ **в альманахе «Россия в глобальном мире» = «Russia in the Global World»**

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Альманах «Россия в глобальном мире» является периодическим печатным научным рецензируемым изданием. Несколько лет социально-теоретический альманах «Россия в глобальном мире» издавался как Приложение к научно-историческому журналу «Клио».

С 2013 г. Альманах выпускается два раза в год как самостоятельное периодическое печатное издание под двойным названием: **«Россия в глобальном мире» = «Russia in the Global World»** с правом опубликования статей на русском и английском языках.

Альманах зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций РФ Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-52142 от 11 декабря 2012 г.

В системе "Международной стандартной нумерации сериальных изданий" (International standard serial numbering) ему присвоен номер ISSN 2304-9472.

Информация обо всех публикациях Альманаха отображается в библиографической базе Российский индекс научного цитирования (РИНЦ).

Выпуски Альманаха рассылаются в ведущие библиотеки России, стран ближнего и дальнего зарубежья.

При отборе статей редколлегия руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики. Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

При цитировании статей и перепечатке материалов Альманаха ссылка обязательна.

Альманах освещает проблемы изучения взаимоотношений России с другими странами в контексте процессов глобализации. Публикует научные обзоры, статьи проблемного и научно-практического характера, в которых рассматриваются региональные: экономические, политические, социокультурные и правовые аспекты международных отношений. Издание имеет междисциплинарный характер и адресовано специалистам в области истории, философии, культурологии, социологии и экономики.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ

Статья должна содержать законченный и логически цельный материал, посвященный актуальной научной проблеме, начинаться с формулировки целей и завершаться выводами, рекомендациями по внедрению результатов в практику и оценке перспектив дальнейшего развития проблемы. Название статьи должно быть кратким и отражать основную идею ее содержания. В названии не рекомендуется использовать аббревиатуры и сокращения.

Принимаются оригинальные, ранее не опубликованные статьи, содержащие самостоятельно полученные авторами научные результаты и публикуются в соответствии с тематическими разделами.

ТЕХНИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ

1. Объем статей 8-10 страниц формата А-4, с учетом графических вложений. Количество рисунков не должно превышать трех, таблиц – двух; литературных источников – не менее десяти.

2. Авторы должны придерживаться следующей обобщенной структуры статьи: вводная часть (0,5–1 стр., актуальность, существующие проблемы); основная часть (постановка и описание задачи, изложение и суть основных результатов); заключительная часть (0,5–1 стр., предложения, выводы).

3. Число авторов статьи не должно превышать трех человек.

4. Набор текста осуществляется в редакторе MS Word, формулы – в редакторе MS Equation. Таблицы набираются в том же формате, что и основной текст.

Шрифт – Times New Roman, размер шрифта основного текста – 14, интервал – 1,0; таблицы большого размера могут быть набраны 12 кеглем. Параметры страницы: поля слева – 3 см, сверху, снизу – 2,5 см, справа – 2 см. Текст размещается без переносов. Абзацный отступ – 1,5 см.

ПОРЯДОК ОФОРМЛЕНИЯ

Статья оформляется в соответствии с приведенной структурой:

— **УДК** в соответствии с классификатором (в заголовке статьи);

— **сведения об авторах блоком /Authors** (на русском/английском языке) на каждого автора заполняется отдельно: фамилия, имя, отчество полностью, место работы, должность, ученое звание, ученая степень, контактные телефоны, e-mail;

— **название статьи** (до 12 слов, включая предлоги) на русском и английском языках;

— **аннотация /Abstract** (на русском/английском языке): не менее 50-55 слов: с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении; аннотация на русском языке и ключевые слова указываются через пробел ниже названия статьи;

— **ключевые слова/ Keywords** (на русском/английском языке);

— **текст статьи** на русском языке, в соответствии с техническими требованиями;

— **список литературы** на русском языке должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008. "Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления". Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи **в порядке упоминания**. Порядковый номер в тексте заключается в квадратные скобки.

Текст статьи должен содержать ссылки **на все источники** из списка литературы. Статьи без пристатейных библиографических списков к рассмотрению не принимаются.

РАССМОТРЕНИЕ МАТЕРИАЛОВ

Предоставление всех материалов осуществляется через электронный адрес редакции. Все поступившие статьи публикуются по итогам рецензирования, в случае соответствия критериям актуальности, новизны, практической значимости и проблематике разделов Альманаха.

Редакция осуществляет научное и литературное редактирование поступивших материалов, при необходимости корректирует их по согласованию с автором. Присланные материалы и корректуры авторам не возвращаются.

Редакционная коллегия сообщает автору решение об опубликовании статьи.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

Публикация всех научных статей осуществляется бесплатно.

Адрес редакции:

**Россия, 195220, Санкт-Петербург, Гражданский пр., д.28;
тел.: 8(812) 329-47-42; 8(812)606-62-42; e-mail: kmo@imop.spbstu.ru.**