направленная на оценку освоения студентами трудовых действий на месте прохождения стажировки (выездная комиссия) и защиту выпускной квалификационной работы, тематика которой связана с совре-

менными тенденциями развития дошкольного образования и демонстрирует владение выпускником профессиональными компетенциями, необходимыми воспитателю.

Список литературы

1. Правила разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов. Утв. Постановлением Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23.
2. Толкачева Г.Н. Концептуальное обоснование и этапы моделирования программы практико-ориентированной подготовки педагогических кадров (воспитателей) в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций ВО и ДО [Текст] Г.Н. Толкачева, Е.И. Изотова, Л.М. Волобуева, М.Ю. Парамонова // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. – С. 168-185.
3. Волобуева Л.М. Подготовка воспитателя в условиях сетевого взаимодействия организаций высшего и дошкольного образования [Текст] Л.М. Волобуева, Г.Н. Толкачева, Е.И. Изотова, М.Ю. Парамонова // Дошкольное воспитание. 2015. № 2. – С.101-109.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИЗНАНИЯ УЧЕБНОЙ НАГРУЗКИ И ОЦЕНОК В РАМКАХ РОССИЙСКО-АМЕРИКАНСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБМЕНОВ (ОПЫТ ПОВОЛЖСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Воробьева А.Е.

Поволжский государственный технологический университет

Международная академическая мобильность является одним из важнейших показателей оценки эффективности вузов с позиций министерства образования и науки России. При этом в расчет принимаются главным образом долгосрочные – не менее семестра (триместра) – учебные стажировки за рубежом [1]. Как правило, перед каждым таким выездом составляется согласованный с принимающим иностранным вузом индивидуальный план, и по возвращении выезжавшим за рубеж на обучение российским студентам их собственный университет зачитывает пройденные за рубежом дисциплины.

Тем не менее, несмотря на постоянно подчеркиваемую важность таких обменов для развития академической мобильности и инвестирования в высококвалифицированные кадры, процедура перезачета пройденных за границей предметов (включая объем полученной учебной нагрузки и оценки) может вызывать немало сложностей. В данном докладе предпринимается попытка анализа возникающих проблем на примере частного случая – личного опыта участия в программе академического обмена между факультетом социальных технологий По-

волжского государственного технологического университета (г. Йошкар-Ола) и факультета туризма и рекреации Университета Конкорд (Concord University) (г. Афины, штат Западная Вирджиния, США).

Обязательным условием в рассматриваемой программе обмена был выбор для освоения российскими студентами в США предметов, максимально совпадающих с изучаемыми в России. Деканы факультетов с обеих сторон провели сравнительный анализ содержания образовательных программ Университета Конкорд, и выбрали дисциплины, которые студенты ПГТУ должны были изучать в США. По возвращению в Россию эти предметы должны были быть «автоматически» зачтены как пройденные, однако на деле все оказалось не так просто.

Главная проблема заключалась в отсутствии отработанного в направляющем вузе механизма перезачета, прежде всего на уровне административного персонала факультета и кафедр. Не будучи осведомленными о различии систем определения нагрузки и оценивания результатов обучения в странах за пределами России, эти сотрудники зачастую не могут должным образом

воспринять академическую информацию от иностранного вуза-партнера, и получают лишь самое поверхностное представление о программе обучения и успеваемости студента за рубежом. Не способствуют пониманию и многочисленные фундаментальные и технические различия в деталях устройства образовательных систем России и зарубежных стран, в том числе США.

Так, самыми простыми для понимания категориями могут быть академические часы и оценки. Но в США один академический час в США равен 50 минутам, а не 45, как в России. Оценочная система в Америке – традиционная англосаксонская «буквенная», где «А» примерно сопоставимо с российским «отлично», «В» - «хорошо», «С» - «удовлетворительно», и т. д. Во взаимозачете тех американских курсов, объем нагрузки по которым превышает или равен аналогичному российскому предмету, проблем с переводом оценок, как правило, не возникает. Но если добиться абсолютного соответствия прослушанных в США курсов российскому учебному плану не удастся (что, в принципе, естественно), и сотрудникам кафедры (деканата, учебно-методического управления и т.д.) для перезачета дисциплин приходится вникать в различия систем, российские администраторы часто просто не знают, как поступить.

Как известно, предметы в американских университетах различаются не только по объему выделенных на них часов, но и по уровню сложности, что не применяется в России. Так, существует серия курсов, которые необходимо изучать в строгой последовательности, поскольку выход на новый уровень предполагает необходимость освоения предыдущего. Предметам присваиваются номера, отражающие эту цепочку. Например, «Английский 101» – это начальный уровень изучения предмета, «Английский 102» – для продолжающих, «Английский 103» – для «продвинутых» студентов. Система нумерации была введена, чтобы помочь студентам сориентироваться – ведь американский студент, в отличие от российского стажера, сам выбирает предметы, которые хочет изучать в течение семестра. В российской системе линейного обучения, когда студенты обучаются в

группе строго по утвержденному учебному плану и расписанию, английский язык, таким образом, будет преподаваться в течение полутора лет, доходя в итоге до необходимого уровня сложности. Далее, в США цикл освоения каждого предмета в каждом семестре подразумевает итоговый экзамен с обязательным выставлением оценки, в то время как в России существуют дисциплины, оцениваемые в итоге «на зачет», или же дисциплины, предполагающие «зачет» в первом семестре, и экзамен с оценкой – во втором. Таким образом, если в США был изучен курс, который в российском учебном плане сопоставим с дисциплиной на «зачет», то его зачет сравнительно легко – но при этом снижается значимость полученной за рубежом оценки, которая в российском контексте просто опускается.

Что делать, если на изучение одного и того же предмета в разных странах отводится разное количество часов? В России часто бывает, что дисциплину читают годами, а в США этот же предмет может длиться всего семестр и считаться пройденным. Рассмотрим ситуацию из опыта ПГТУ в зимней сессии 2014-2015 учебного года. Студент возвращается после семестра в университете США и пытается перезачет дисциплину «Маркетинг». В России этот курс рассчитан на изучение в течение года с зачетом в первом семестре и экзаменом во втором. Студент вернулся после первого семестра, т.е. мог посещать занятия последующий семестр и сдать экзамен, но ведь дисциплина в США считается пройденной, поскольку за нее уже выставлена оценка! В самом простом варианте, деканат зачет американскую оценку, поставив «зачет», но не экзамен, который студенту все равно придется сдавать в конце второго семестра. Но в лучшем случае – зачет оценки за всю дисциплину в целом на определенных условиях, что и было сделано в данном случае, хотя деканату и пришлось столкнуться со следующими сложностями:

- разница в количестве академических часах,
- наличие требования курсовой работы в России.

Для решения первого вопроса была проведена сравнительная оценка сложности

дисциплины и пройденного материала. Основная нагрузка (техническая и, что немало важно, эмоциональная) выпала на долю координатора обменной программы, которому пришлось выступать в роли «адвоката» студента-стажера. В качестве аргументов было использовано описанное выше различие изучаемых в США курсов по степени их сложности (100 в номерации предметов означает начальный уровень, а 300 и 400 – высший, который обычно берут только выпускающиеся студенты). Так, «Маркетинг» в Университете Конкорд имел номер 305, что определяет его как дисциплину высокого уровня сложности. При этом данный курс читался одинаково для студентов всех специальностей, начиная от маркетологов и заканчивая дизайнерами, в то время как в России курс по маркетингу является облегченным для специальностей вне маркетинга (для менеджеров по туризму в данном случае). Таким образом, общая сложность дисциплины «Маркетинг» в США выглядит несколько выше, хотя общее количество затраченных часов и меньше. В этой ситуации, принимая во внимание, что студент по возвращению посещал занятия и выполнял задания, деканат закрыл глаза на разницу в академических часах.

Другая сложность состояла в требовании деканата при перезачете изученных за рубежом дисциплин представлять курсовую работу, как того требует российский учебный план. Но в американском университете подобной категории заданий не существует; при этом студенты пишут «финальные проекты» (final projects). Финальный проект в США – это достаточно трудоемкая работа, которая, как правило, включает обзор литературы по вопросу и практическую часть, которая является главной в проекте, и, соответственно, большей по объему. То есть, российская курсовая работа по маркетингу и финальный студенческий проект по тому же курсу в США содержательно и по форме не слишком различаются. К примеру, тема курсовой работы в ПГТУ звучала как «Маркетинговые исследования в турфирме на примере турагентства «Путевочки»», и включала анализ литературы по теме в первой части, анализ

маркетинговой деятельности турфирмы и ее конкурентов и выявление рекомендаций во второй (практической) части. В США финальный проект представлял собой изучение рынка и запуск продукта, что, с практической точки зрения, является более сложной задачей. Студент изучил литературу по теме, исследовал рынок и его потребности, проанализировал конкуренцию и разработал стратегию запуска продукта. По сути, проделал работу того же рода, только в России больше внимания уделялось изучению и оформлению теоретических основ, а в США – практическому использованию прочитанного. Тем не менее, финальный проект, выполненный в Университете Конкорд, не был зачтен как курсовая работа, поскольку оценка за финальный проект отдельно не выставлялась, а являлась частью интегрированной оценки за весь курс. Возможно, перезачет американского студенческого проекта как российской курсовой работы и мог быть произведен, если бы проделанную в США работу смог должным образом оценить российский преподаватель по маркетингу, однако факультет отказался проводить такое сопоставление, аргументируя свое решение нежеланием вносить путаницу в отчетные документы.

Еще одним эпизодом по возвращении в выпускающий вуз стало внезапное нежелание некоторых членов государственной аттестационной комиссии утверждать тему выпускной квалификационной работы «Кинотуризм как фактор повышения привлекательности дестинации для молодежи (опыт США)», поскольку исследование не было выполнено на российской практической базе.

Таким образом, несмотря на декларируемые достижения в реализации международных академических обменов, реальная работа по продвижению программ мобильности в российском университете сталкивается с большими сложностями. Речь идет не только и не столько о языковом барьере или недостатке финансовых средств (при том, что многие студенты готовы сами оплачивать свои зарубежные стажировки), сколько о неготовности значительной доли административного и педагогического пер-

сонала воспринимать новый опыт и вникать в детали такого нестандартного процесса, как взаимное признание учебных дисциплин и оценок. В отсутствие выстроенной системы материального поощрения координаторов обменных программ, принимающих на себя основную нагрузку по взаимодействию с зарубежными партнерами, студентами, их родителями, а также

администрацией собственного вуза, вопросы взаимного признания по-прежнему решаются лишь «доброй волей» деканов. Ориентация на расширение международной мобильности неизбежно потребует ломки этой комфортной для бюрократов среды – через создание прозрачных и понятных всем вовлеченным сторонам механизмов признания.

Список литературы

1. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. Главный информационно-вычислительный центр [Электронный ресурс]. – URL: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/>

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ВО

Добровольская Е.В.

Сибирский университет потребительской кооперации

Гарантии качества высшего образования обеспечиваются условиями реализации образовательной деятельности: материально-технической, учебно-методической и библиотечно-информационной базами, квалификацией профессорско-преподавательского состава, – а также содержанием образовательной программы, которое устанавливает планируемые результаты ее освоения [1, с. 5]. Согласно пункту 9 статьи 2 Федерального закона РФ № 273-ФЗ, планируемые результаты являются составной частью разрабатываемого в вузе комплекса «Образовательная программа» [2], которые определяют организационно-педагогические условия и требования к методам и процедурам аттестации достигнутых результатов образования обучающимися.

Вопросы применения результат-ориентированного подхода (learning outcomes-based approach) к разработке образовательных программ, обеспечивающего стандартизацию требований, национальные механизмы гарантий качества подготовки, совершенствование преподавания, обучения и процедур оценки, обсуждались в рамках Болонского процесса на специальном семинаре в Эдинбургском университете в 2004 году [3]. В отчете о работе семинара в качестве дальнейшей темы обсужде-

ния было предложено рассмотреть важность устанавливаемых результатов обучения как инструмента прозрачности и мобильности образовательной системы, поддерживающей гибкость и разнообразие европейского образовательного пространства [3, с. 4]. Итогом обсуждений становится Европейская структура квалификаций (апрель 2008), которая описывает восемь базовых уровней в положениях, что обучающийся должен знать, понимать и быть способным делать по завершению процесса обучения – knowledge, skills, competence [4]. Европейская структура квалификаций, наряду с основной целью ее создания и введения, как то: развитие академической мобильности обучающихся и преподавателей и содействие lifelong learning, – представляет связующий компонент для разработки, сопоставления и понимания национальных квалификационных структур.

В России требования к результатам освоения образовательных программ высшего образования в перечне общекультурных и профессиональных, в том числе общепрофессиональных, компетенций были определены федеральными государственными образовательными стандартами, вошедшими в деятельность высшей школы в 2011 году. И если спектр и зона профессиональных компетенций очерчен границами и за-