

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕМЫ АКТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И ПРАКТИКИ

ПОПОВА Нина Васильевна — д-р пед. наук, проф. E-mail: ninavaspo@mail.ru

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого, Россия

Адрес: 195251, г. Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29

Аннотация. Рассматриваются сложности сопряжения ФГОС 3+ ВО с профессиональными стандартами и соблюдения принципа регионализации при разработке самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов по лингвистическому направлению подготовки. Дан краткий анализ характера взаимодействия вуза с работодателями в сфере переводческой деятельности по вопросу формулирования профессиональных компетенций при отсутствии профессиональных стандартов. Рассмотрены сложности реализации компетентностного подхода в плане оценки сформированности компетенций, затрагиваются проблемы студентоцентрированного обучения и организации индивидуальных образовательных траекторий. Приведены примеры методической работы с регламентирующими документами, проиллюстрированы инновационные аспекты в практике работы современного вуза, в частности, использование мобильных модулей, проектного обучения и курсов MOOK в качестве дополнительных ресурсов обучения.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональные стандарты, ФГОС, лингвистика, компетенции переводчика, сопряжение, регионализация, MOOK, студентоцентрированное обучение

Для цитирования: Попова Н.В. Ключевые темы актуальной образовательной политики и практики // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 26–38.

Высшее образование в России непрерывно развивается и в настоящее время характеризуется весьма неоднозначными изменениями, что становится всё более очевидным для педагогической общественности. Хочется поделиться с читателями своими сомнениями и, возможно, найти взаимопонимание в оценке инновационных явлений в современном образовательном пространстве.

Введение. Поскольку концептуальные изменения университетского учебного процесса коснулись нескольких аспектов высшего образования, необходимо рассмотреть их по отдельности и во взаимосвязи составляющих их компонентов. Для того чтобы рефлексия была более предметной, представляется возможным сфокусироваться на современной трактовке проблем, входящих в содержание научной специальности 13.00.08.

«Теория и методика профессионального образования». Для грамотного руководства аспирантами по данной специальности требуется тщательно проанализировать существующие педагогические вызовы нашего времени. Отметим, что формулировка специальности и её паспорт не изменились, несмотря на инновационные процессы в нашем образовании. Содержанием специальности является «область педагогической науки, которая рассматривает вопросы профессионального обучения, подготовки, переподготовки и повышения квалификации во всех видах и уровнях образовательных учреждений, предметных и отраслевых областях, включая вопросы управления и организации учебно-воспитательного процесса, прогнозирования и определения структуры подготовки кадров с учётом потребностей лично-

сти и рынка труда, общества и государства»¹. Что касается областей исследования, то они определены в паспорте с учётом дифференциации по отраслям и видам профессиональной деятельности. Наиболее проблемными из них являются такие, как *подготовка специалистов в высших учебных заведениях, проблемы изучения и реализации инновационного опыта профессионального образования, образовательная среда профессионального учебного заведения, регионализация профессионального образования в условиях единого образовательного пространства, компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста*.

Рассмотрим некоторые из указанных аспектов с целью определения их возможно-го влияния на общую организацию учебного процесса в современном высшем образовании (ВО). Целесообразно обратить внимание на ставшую насущной разработку самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов (СУОС), а также на возникшую в связи с этим проблему сопряжения ФГОС с профессиональными стандартами. Важно также остановиться на проблемах реализации компетентностного подхода как парадигмы современного образовательного пространства и на некоторых актуальных вопросах адаптации Болонской декларации в отечественном контексте. Именно эти темы будут освещены и проиллюстрированы примерами из практики модернизации *Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого* (СПбПУ).

Высшее профессиональное образование или высшее образование? Прежде всего, надо сказать, что для нас более привычной является аббревиатура ВПО (высшее профессиональное образование) вместо действующей сейчас – ВО (высшее образование). Упразднение определения *профессио-*

нальное по отношению к высшему образованию, которое произошло в связи с принятием закона «Об образовании в Российской Федерации» и с переходом на ФГОС, вызывает вопросы у многих вузовских преподавателей. На научно-методических конференциях коллеги пытались объяснить аббревиатуру ВО стремлением Министерства образования и науки просто избежать тавтологии: высшее образование не может не быть профессиональным по своей сути, дескать, определение *профессиональное* просто дублирует определение *высшее*.

Между тем, как считают некоторые исследователи, речь идёт об изменении концепции *высшего образования*, которое, ввиду отсутствия предшествовавшего определения *профессиональное*, становится по объёму более широким, чем ВПО. По мнению А.В. Белоцерковского, использование аббревиатуры ВО во всех регламентирующих документах высшей школы отражает наличие прикладных и академических программ в высшем образовании. Если прикладная программа ориентирована на определённую профессию, то академическая программа «просто повышает конкурентоспособность деятельности, добавляя необходимые пакеты компетенций или то, что в англоязычной литературе называется “liberal arts”» [1, с. 28]. В этом объяснении есть, вероятно, определённая логика, тем более что в высшее образование уже введено понятие «прикладной бакалавриат» в отличие от прежнего, обычного бакалавриата, который по умолчанию был и остаётся академическим.

В целом нам представляется, что существовавшую ранее аббревиатуру не следовало менять, поскольку ВПО чётко отграничивало *высшее профессиональное образование* от *среднего профессионального образования*. ВПО, на наш взгляд, органично вписывалось в общую систему профессионального образования России. В паспорте интересующей нас специальности «Теория и методика профессионального образования» указана статья «Подготовка специалистов в учреж-

¹ Паспорт специальности ВАК 13.00.08. Теория и методика профессионального образования. URL: <https://teacode.com/online/vak/p13-00-08.html>

дениях среднего профессионального образования», что косвенно подтверждает необходимость сохранения ВПО.

Сопряжение ФГОС 3+ ВО с профессиональными стандартами. Насущная тема современного высшего образования – это реализация ФГОС 3+ ВО, а также грядущих ФГОС 3++ и ФГОС четвертого поколения, которые будут рамочными стандартами для укрупнённых групп направлений и специальностей (УГНС). «Стандарты нового поколения будут носить характер “общего знаменателя” для всей УГНС» [Там же], то есть в них будет стандартизировано только то, что является общим для всех академических и прикладных программ определенной УГНС. Введение понятия «УГНС», которое пока что не вошло в научно-методический обиход, со всей очевидностью демонстрирует стремление Минобрнауки предоставить вузам больше самостоятельности в реализации программ высшего образования. Соглашаясь в принципе с такой установкой наших регламентирующих организаций, считаем нужным уточнить: каким образом эти рамочные стандарты сопрягать с более конкретными профессиональными стандартами (ПС)? И вообще: будет ли проявление вузами всё большей самостоятельности полезным для всей системы образования?

О необходимости проводить сопряжение ФГОС с ПС, что особенно актуально для вузов, разрабатывающих собственные образовательные стандарты, пишут многие авторы. Их не устраивает существующее положение вещей, и они считают важным вникнуть в научно-методические аспекты организации основных образовательных программ [2–7]. Поводом для беспокойства является, в частности, то, что в настоящее время области профессиональной деятельности охвачены утверждёнными ПС крайне неравномерно. Например, в металлургическом производстве имеется 57 ПС, в здравоохранении – 4, в сельском хозяйстве – 20, в юриспруденции – 1, а некоторые сферы трудовой

деятельности вообще не имеют пока что утвержденных ПС (например, переводческая деятельность). Из этой информации становится очевидным, что ПС могут быть учтены в подготовке СУОС только частично, т.е. сформировать требования к профессиональным компетенциям выпускника с учётом ПС не всегда представляется возможным.

Сопоставляя форматы ФГОС и ПС, отметим, что если ФГОС третьего и четвертого поколений оперирует компетенциями, то профессиональный стандарт оперирует обобщёнными и обычными трудовыми функциями. Если ФГОС ориентирован на 10–15 лет вперед, то ПС фактически фиксирует настоящее положение дел. ФГОС формирует важные для трудоустройства компетенции, ПС даёт ориентиры работодателям для сопоставления квалификаций по определённым индикаторам.

Согласование компетенций и трудовых функций нам представляется весьма проблематичным, что можно показать на примере хорошо знакомого нам ФГОС 3+ по направлению 45.04.02. *Лингвистика*². В нём сформулированы компетенции для подготовки магистра-лингвиста, преподавателя иностранного языка по программе магистратуры «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация». Основным ориентиром при обучении магистров лингвистики является формирование у них компетенций преподавателя иностранного языка для студентов неязыкового вуза. Чтобы провести пробное согласование компетенций указанного ФГОС 3+ и трудовых действий профессионального стандарта педагога, обратимся к профессиональному стандарту³. Найти корреляцию между мето-

² ФГОС 45.04.02. Лингвистика (уровень магистратуры). URL: http://www.osu.ru/docs/fgos/vomag_45.04.02.pdf

³ Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Рос-

дическими категориями этих двух документов оказывается весьма сложным.

Во-первых, в профессиональном стандарте педагога (ПСП) нет никаких указаний на преподавание собственно иностранных языков, в то время как научно-методическая деятельность будущего преподавателя высшей школы описана достаточно подробно. Во-вторых, вместо компетенций ФГОС 3+ в профессиональном стандарте, помимо трудовых функций педагога, указаны только *умения* и *знания* преподавателя вуза, а *навыковая* составляющая отсутствует. Например, умения преподавателя вуза включают: научно-методическое обеспечение учебных курсов дисциплин (модулей) программ бакалавриата, специалитета, магистратуры и/или дополнительных профессиональных программ (ДПП); участие в обсуждении основных идей и концепций разрабатываемых материалов (учебников, учебных пособий); «умение преобразовывать новую научную информацию в осваиваемой области профессиональной деятельности, использовать результаты собственных научных исследований для совершенствования качества научно-методического обеспечения, создавать научно-методические, учебно-методические и учебные тексты с учётом требований научного и научно-публицистического стиля». Указано также умение применять современные технические средства обучения и образовательные технологии, в том числе электронное обучение, ИКТ, электронные образовательные и информационные ресурсы, что очень актуально. Примерами знаний являются знания методологических основ современного образования, теории и практики высшего образования и дополнительного профессионального образования по соответствующим направлениям подготовки; знания требований ФГОС, требований профессиональных стандартов и иных ква-

лификационных характеристик, требований к современным учебно-методическим пособиям, учебникам, включая электронные.

Этими указанными в ПСП умениями и знаниями могут быть дополнены компетенции преподавателя иностранного языка ФГОС 3+ *Лингвистика* только в части научно-методической деятельности, если вузам будет позволено создавать свои собственные стандарты. Однако в содержательном плане включение подобных знаний и умений будущих преподавателей в самостоятельно разрабатываемые стандарты [8] едва ли привнесёт в них элемент новизны. Как показал анализ, все указанные умения и знания так или иначе уже содержатся в компетенциях ФГОС 3+, поэтому рекомендуемая в документах «актуализация» представляется нам не только неактуальной, но и к тому же весьма трудоёмкой.

Возникают большие сомнения в том, что эту лаконичную информацию нужно сопрягать с более сложными лингвистическими и педагогическими категориями, выраженными в компетенциях педагога, например: «способность эффективно строить учебный процесс на всех уровнях и этапах лингвистического образования, включая высшее и дополнительное профессиональное образование (ПК-4)». Что касается переводческого образования в рамках ФГОС 3+ по направлению *Лингвистика*, то соответствующего ПС пока что не существует, поэтому вопрос сопряжения будет решаться путём консультаций с переводческими фирмами – основными работодателями региона.

В целом, следуя за В.С. Сенашенко [2], полагаем, что нужно избегать прямолинейного давления на вузы в вопросе о согласовании ФГОС и ПС. Добавим, что ввиду постоянного изменения стандартов их актуализация представляется несколько преждевременной [3]. К созданию самостоятельных стандартов вузам также нужно подходить весьма обдуманно, не отказываясь от здравого зерна, которое заложено в ФГОС и продумывая, как эффективнее удовлетворить требования работодателей.

Самостоятельно устанавливаемые образовательные стандарты: вопросы регионализации. Разработка самостоятельных стандартов, вероятнее всего, станет для статусных вузов явно выраженной тенденцией нашего времени. Поэтому считаем важным обратить внимание педагогической общественности на необходимость учёта региональной составляющей при их составлении. Хотя региональные или вузовские содержательные компоненты основных образовательных программ существовали и в более ранних модификациях ГОС, на первый план они выходят именно сейчас.

Соблюдение принципа регионализации при разработке основных образовательных программ (ООП) высшего образования становится предметом научных исследований, поскольку при надлежащем соблюдении этого принципа система профессионального образования станет в большей степени отвечать вызовам современной экономики, которая требует социальной открытости и погружения в конкретную экономическую среду. Вузы должны усилить ориентацию на региональные условия и потребности, адаптироваться к новым социально-экономическим условиям своего региона. Это направление развития высшего образования требует особого внимания, что подтверждается проведённым в Кемерово исследованием более 300 ООП из 61 учреждения. В результате обнаружилось, что только 2% программ имели правильно распределённое бюджетное время на региональные дисциплины соответствующих направлений вузовской подготовки [9].

Приступая к разработке собственных образовательных стандартов, необходимо учитывать возможности реализации в них регионального компонента. Так, развитие лингвистического образования в переводческом аспекте на уровне магистратуры должно планироваться с учётом запросов нашего региона, в котором особенно востребован технический перевод. Исходя из этого, с учётом анализа дополнительной информации

по трудоустройству наших выпускников, предстоит разработать учебные программы новых дисциплин, обеспечивающих тренинг технического переводчика в большей мере, чем это соблюдается в реализуемой сейчас программе «Теория перевода и межкультурная / межъязыковая коммуникация», составленной в строгом соответствии с ФГОС 3+. Предполагается, например, введение таких новых дисциплин по выбору, как «Виды переводческой деятельности» и «Переводческий тренинг первого иностранного языка с использованием информационных технологий», в которых преподаватели максимально приблизят студентов к сложившейся переводческой практике.

Примером работы СПбПУ по учёту регионального измерения при разработке СУОС является сотрудничество его Гуманитарного института с одной из крупнейших переводческих компаний Санкт-Петербурга «ЭГО транслейтинг»⁴. В связи с отсутствием профессионального стандарта переводчика рабочая группа по разработке СУОС магистратуры по направлению 45.04.02. *Лингвистика* провела методическое совещание с представителями компании по вопросам формулирования профессиональных компетенций переводчика. По итогам обсуждения формулировки этих компетенций были уточнены и стали гораздо более предметными (Табл. 1). После согласования формулировок переводческих ПК был заключён взаимовыгодный договор о сотрудничестве между университетом СПбПУ и компанией, которое будет включать проведение специалистами фирмы лекционных курсов для магистрантов, а также производственной практики, намеченной на 2018 г.

Методологические проблемы компетентностного подхода. Введение “компетентностных” ФГОС в современное образовательное пространство значительно

⁴ Официальный сайт EGO Translating Company. URL: www.egotranslating.com

Таблица 1

Сопоставление формулировок профессиональных компетенций переводчика

№	Формулировка ПК вуза	Формулировка ПК переводческой компании
ПК-13	Владение навыками составления терминологических глоссариев по заданной тематике	Владение навыками составления терминологических глоссариев по заданной тематике, формирования, проверки и актуализации баз памяти перевода
ПК-14	Владение средствами автоматизации перевода, навыками применения машинного перевода и постредактирования	Владение средствами автоматизации перевода, навыками применения машинного перевода и постредактирования, а также средствами автоматизированной проверки качества перевода
ПК-15	Владение навыками перевода специальных текстов	Владение навыками перевода отраслевых текстов со специализированной лексикой конкретной предметной области

усложнило реализацию учебного процесса в высшей школе, что вызывает вопросы педагогической общественности [10–14]. Соответствующий категориальный аппарат затрудняет понимание сути осуществляемых преобразований в обучении студентов, содержание образования в компетентностной модели разворачивается «не столько в предметно-содержательной плоскости дисциплин, сколько в плоскости надпредметной деятельности по освоению компетенций» [11, с. 64]. Отмечается также несовершенство конструктивной составляющей компетентностного подхода при решении задач высшего образования [12], потому копирование опыта американской системы образования оказывается неудачным.

Считаем актуальным привлечь внимание читателей к проблеме оценивания сформированности компетенций, которая сейчас, в преддверии аккредитации вузов по “компетентностным” ФГОС, стоит особенно остро. ФГОС требует от вузов создания фондов оценочных средств (ФОС), утверждаемых самими вузами, но при этом задача осложняется тем, что практически все компетенции, сформированность которых нам предстоит проверять, формируются несколькими дисциплинами направления подготовки. Сложность создания проверочного инструментария заключается и в том, что оценочные средства должны учитывать три уровня сформированности компетенций:

базовый, средний и максимальный, или продвинутый.

Исследователи считают, что узким местом реализации компетентностного подхода является «слабая методологическая и методическая разработка средств и способов формирования компетенций ... и почти полное отсутствие инструментария проверки их сформированности» [14, с. 23]. Если при аккредитации по стандартам второго поколения (ГОС) проверялась сформированность знаний, умений и навыков (ЗУН) по конкретным дисциплинам, то сейчас, если следовать букве закона, нам предстоит проверять ещё и сформированность личностных качеств обучающихся, поскольку именно они дополняют обычные ЗУН в компетентностном аппарате ФГОС. Без известных упрощений задача едва ли выполнима.

После обсуждения данного вопроса с коллегами-методистами нами было принято решение придерживаться при создании ФОС опробованных средств контроля по каждой дисциплине, то есть в основном тестов с множественным выбором. Объём тестов как основных средств проверки сформированности входящих в компетенции ЗУН должен быть рассчитан на 30–40 минут учебного времени. Что касается проверки междисциплинарных ракурсов компетенций, их разделения на уровни сформированности и оценивания личностных качеств обучающихся, то для этого потребуются более сложные тесты, их ещё предстоит разработать.

Проблемные аспекты реализации Болонского процесса в российском контексте. В связи с пятнадцатилетием Болонской декларации интересно проанализировать некоторые инновационные аспекты её реализации в высшем образовании России. Хотя в рамках Болонского процесса сформировались такие известные «механизмы прозрачности» и инструменты интеграции Европейского пространства высшего образования, как система зачетных единиц ECTS, признание квалификаций и периодов обучения, Россия ещё недостаточно гармонизировала введённые механизмы с европейскими структурами [15]. Одной из серьёзных проблем, по мнению исследователей, остаётся применение на практике «принципов студентоцентрированного обучения, особенно с точки зрения мотивации студентов к активному участию в организации образовательного процесса и оценке результатов обучения» [15, с. 57].

Студентоцентрированное образование является основополагающим принципом болонских реформ в высшем образовании, что предполагает смещение акцентов с трансляции знаний преподавателем на активную образовательную деятельность студента. Акцент на результатах образования делает студента «центральной фигурой образовательного процесса, а его интересы и образовательные потребности – основой для формирования профессионально-образовательной программы» [16, с. 137]. Это обеспечивается возможностью формирования студентом гибкой и индивидуализированной образовательной траектории.

Соглашаясь с тем, что студентоцентрированная модель – это важный ориентир современного образования, нужно отметить, что её внедрение в РУДН, МГУ, Сибирском федеральном университете и других вузах России вызывает неоднозначное отношение преподавателей и методистов [17]. Индивидуальные образовательные траектории актуальны, главным образом, для наиболее способных студентов, у ко-

торых есть навыки самостоятельной работы в компьютерной обучающей среде. Необходимость разрабатывать специальные образовательные программы и курировать обучение подобных студентов требует развития института тьюторства, который ещё только начинает конституироваться в нашем высшем образовании.

По мнению президента Межрегиональной тьюторской организации России Т.М. Ковалевой, тьюторство имеет смысл лишь если в учебном заведении «реально создаётся богатая среда, в которой по-настоящему могут существовать выбор и самоопределение» [18]. Действительно, в случае недостаточного разнообразия предлагаемых студенту ресурсов в локальной среде вуза индивидуальные образовательные траектории едва ли могут полноценно развиваться, даже несмотря на существующие возможности сетевых форм обучения, а также обучения за границей. Таким образом, предлагаемый Болонскими принципами переход от предметно-центрированного к студентоцентрированному обучению представляется пока что недостаточно подготовленным для большинства российских вузов.

Проанализировав научно-методическую *надстройку* современного образовательного процесса – деятельность организаторов образования, преподавателей и методистов, обратимся теперь к практике вузовского обучения, которая непосредственно касается главных стейкхолдеров высшего образования – студентов.

Инновационные аспекты в практике работы современного вуза. Согласно новой образовательной политике СПбПУ, нацеленной на наиболее полное следование модели студентоцентрированного обучения, в вузе вводится несколько новых сюжетов образовательного процесса. Отметим, например, введение во все ООП вуза *модулей мобильности*, в которые входят дисциплины, не относящиеся к основному направлению подготовки и позволяющие обучающимся

приобрести компетенции в иных предметных областях. Все студенты первого курса магистратуры обязаны выбрать одну дисциплину непрофильного направления подготовки из общего пула дисциплин, составленного всеми институтами СПбПУ. Интересно, что практически все входящие в модули мобильности дисциплины должны будут изучаться в виртуальном режиме, на основе электронных ресурсов локальной сети вуза. Оценка организационных и дидактических аспектов модулей мобильности пока преждевременна, опыт обучения ещё не наработан.

Вторая инновационная черта современного вуза, которая может использоваться и в модулях мобильности, – это *широкое применение массовых открытых онлайн-курсов* (МООК). Эта стремительно набирающая сегодня популярность форма дистанционного образования сейчас интенсивно исследуется [19; 20]. Наряду с количественным ростом этих курсов происходят и радикальные качественные изменения – «тяготение» к современным мультимедийным технологиям (использование HD-видео, 3D-миров, дополненной и виртуальной реальностей, новых технологий, элементов геймификации и т.д.). Наблюдается явное усиление интерактивной составляющей вузовского обучения, направленной на создание условий реализации индивидуальных образовательных траекторий студентов.

Отметим, что интеграция МООК в вузовский учебный процесс вызывает неоднозначное отношение исследователей. По их мнению, введение МООК в вузовскую практику может рассматриваться в двух основных ракурсах: в качестве равноценной замены аудиторной нагрузки по определённым дисциплинам или в качестве дополнительного ресурса для совершенствования организации самостоятельной работы студентов (СРС) при выстраивании ими индивидуальных образовательных траекторий.

Анализ данных по эффективности введения МООК в вузовские программы обучения бакалавров показывает, что экспери-

ментальные группы, которые изучали предписанные им МООК, лишь незначительно опередили контрольные группы, обучавшиеся по традиционной схеме. Качественная оценка внедрения МООК как равноценной замены традиционных курсов показала, что большинство опрошенных студентов выражают недовольство отсутствием инструктора и предпочитают общение в аудитории рекомендуемому во всех МООК форуму (более 90% опрошенных) [21]. Что касается рассмотрения МООК как одного из видов СРС, то возникает более позитивная картина [22]. Профессионально-ориентированные курсы МООК на английском языке от ведущих зарубежных университетов могут успешно использоваться для студентов неязыковых направлений, если они полностью или частично совпадают с профильными для студентов дисциплинами. Здесь иностранный язык используется как средство освоения студентами своей специальности в формате предметно-языкового интегрированного обучения (content and language integrated learning: CLIL) [23; 24]. Заметим, что рекомендация по использованию конкретного МООК в качестве дополнительного ресурса освоения профессионально-ориентированной дисциплины может исходить как от преподавателя специальной дисциплины, так и от преподавателя иностранного языка. Наиболее оптимальным решением по использованию МООК является взаимная договорённость двух преподавателей об использовании одного и того же МООК для всей группы.

В этом случае преподаватель по иностранному языку может оказывать помощь студентам при прохождении МООК, проводить дискуссии по отдельным модулям МООК, а по окончании курса обучающимся может быть предложено задание написать эссе или реферат по пройденной теме либо подготовить презентацию. Поэтому выполнение МООК в режиме самостоятельной работы может стимулировать профессионально-ориентированную продуктивную учебную деятельность на иностранном языке. Про-

ведённая в СПбПУ апробация [22] данного варианта работы с МООК показывает, что у 70% студентов уровня В2 не возникает сложностей при работе с МООК, а 75% студентов положительно относятся к введению МООК в учебный процесс в качестве дополнительного ресурса СРС.

В любой образовательной программе политехнического университета стало обязательным *применение методов проектного обучения*, что важно для обеспечения формирования у студентов комплекса общекультурных (универсальных), профессиональных и профильных компетенций. Проектная деятельность может быть организована в рамках дисциплины (курсовые работы и курсовые проекты), либо модуля образовательной программы (междисциплинарный проект), либо практики. Проект должен носить междисциплинарный характер и обеспечивать формирование и оценку обобщенных для модуля образовательной программы результатов обучения. Проектная деятельность организуется преимущественно с привлечением научных, инновационных и иных подразделений вуза, а также работодателей региона. К основным видам проектной деятельности относятся исследовательские проекты, практико-ориентированные проекты с участием работодателей и бизнеса, а также творческие проекты [25]. Региональные проекты могут принести ощутимую пользу в плане личностного роста обучающихся, воспитания у них лидерских качеств и исполнительской дисциплины.

Примером проектной работы магистрантов технических и гуманитарных направлений в рамках дисциплины «Иностранный язык» является выполнение семестрового проекта по составлению заявки на получение условного гранта по основной специальности студентов. Задания по профессионально-ориентированной проектной деятельности включены в учебные пособия по иностранному языку для гуманитарного [26] и технического [27]

направлений и выполняются в небольших исследовательских группах по 3–4 человека. В конце семестра проводится конкурс проектов, представленных письменными заявками и презентациями; одной из групп присуждается условный грант. Проектная деятельность является обучением в сотрудничестве, и студенты имеют возможность лучше оценить научный и менеджерский потенциал членов своей команды (слабые по иностранному языку студенты могут оказаться генераторами инновационных идей). Степень вовлечённости студентов в эту квазипрофессиональную проектную деятельность бывает так высока, что некоторые участники уточняют у преподавателей иностранного языка, нельзя ли составленную ими заявку подать на настоящий грант.

Выводы. Если рассмотреть освещённые в статье проблемы ВО в ракурсе указанной научной специальности 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования», то нужно отметить, что паспорт данной специальности должен в большей степени учитывать происходящие изменения в профессиональном образовании России. В частности, можно рекомендовать введение в паспорт данной специальности таких областей исследования, как «Генезис и теоретико-методологические основы процесса реформирования высшего образования» и «Интерактивные технологии в информационной образовательной среде современного вуза». Эти области исследования станут отражением общего инновационного процесса в сфере высшего образования. Магистральным же направлением развития современного высшего образования должно стать повышение его качества, и именно этому следует, в конечном итоге, посвящать больше всего усилий и времени педагогической общественности. Если качество образования будет поставлено во главу угла, если будут разработаны чёткие научно обоснованные критерии его оценивания, то у нашего выс-

шего образования есть возможность стать сбалансированным и более привлекательным для всех стейкхолдеров – как студентов, так и профессорско-преподавательского состава.

Литература

1. Белоцерковский А.В. К вопросу о согласовании образовательных и профессиональных стандартов // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 27–31.
2. Сенашенко В.С. О соотношении профессиональных стандартов и ФГОС высшего образования // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 31–37.
3. Донских О.А. Дело о стандартах // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 36–43.
4. Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов (утв. Минобрнауки РФ 22.01.2015, № ДА-2/05вн). URL: <http://fgosvo.ru/support/43/5/8/>
5. Бородачев В.В. Актуализация ФГОС при внедрении новых стандартов. URL: http://www.akvobr.ru/aktualizaciya_fgos_pri_vnedrenii_novyh_standartov.html
6. Бородачев В.В., Латишин А.А. Особенности разработки и внедрения профессиональных стандартов в производственную и образовательную деятельность в современных условиях // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. 2014. Вып. 26. С. 41–49.
7. Пилипенко С.А., Жидков А.А., Карабаева Е.В., Сефова А.В. Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 5–15.
8. Данилов А.Н., Кон Е.Л., Лобов Н.В., Матушкин Н.Н., Фрейман В.И., Южаков А.А. Практика разработки и применения самостоятельно устанавливаемых стандартов и программ высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 5–14.
9. Халытина А.П., Малороссиянова О.И. К проблеме соответствия содержания профессионального образования требованиям принципа регионализации // Инновации в образовании. 2015. № 9. С. 51–59.
10. Ильченко О.С. Компетентностный подход versus принципов и понятий классической методики и педагогики // Высшее образование сегодня. 2015. № 7. С. 16–19.
11. Соснин Н.В. О проблеме трансляции компетенций в содержание обучения // Высшее образование в России. 2014. № 12. С. 64–71.
12. Сенашенко В.С., Медникова Т.Б. Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность // Высшее образование в России. 2014. № 5. С. 34–46.
13. Роботова А.С. Неоднозначные процессы в педагогике высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 47–54.
14. Прахова М.Ю., Заиченко Н.В., Краснов А.Н. Оценка сформированности профессиональных компетенций // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 21–28.
15. Мотова Г.Н. Болонский процесс: 15 лет спустя // Высшее образование в России. 2015. № 11. С. 53–65.
16. Носко И.В. Студентоцентрированное образование как основополагающий принцип болонских реформ в высшей школе // Вектор науки ТГУ. 2011. № 1(4). С. 136–138.
17. Шевчик Д.Ю. Концепция студентоцентрированной модели для организации индивидуальной траектории обучения по специальности «Профессиональное обучение. Дизайн»: URL: <http://elibr.sfu-kras.ru/handle/2311/11222>
18. Ковалева Т.М. Тьюторство как эффективная практика индивидуализации // Аккредитация в образовании. Электронный журнал об образовании: URL: http://www.akvobr.ru/tjutorstvo_praktika_individualizacii.html
19. Стародубцев В.А. Персонализированные МООК в смешанном обучении // Высшее образование в России. 2015. № 10. С. 133–144.
20. Соловов А.В., Меньшикова А.А. Электронное обучение: вектор развития // Высшее образование в России. 2015. № 11. С. 66–75.
21. Коган М.С., Уайндштейн Е.В. Существуют ли альтернативы МООКам? Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования // Материалы международной школы-конференции 27–30 марта 2017 года. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. С. 230–233.

22. Жук Л.Г. Иноязычные массовые открытые онлайн-курсы как один из видов внеаудиторной самостоятельной работы студентов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2016. № 5 (19-1). С. 235–243.
23. Попова Н.В., Иовлева В.И. Предметно-языковое интегрированное обучение в вузовском учебном процессе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. Материалы международной школы-конференции 27–30 марта 2017 года. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. С. 163–166.
24. Dale L., Tanner R. CLIL Activities. A resource for subject and language teachers. CUP. 2012. 284 p.
25. Полат Е.С. Метод проектов. URL: <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm>
26. Английский язык. Учебное пособие для магистрантов гуманитарного профиля / Н.И. Алмазова, О.А. Никитенко, Н.В. Попова, М.М. Степанова. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. 220 с.
27. Английский язык. Практический курс для магистрантов технического профиля. Учебное пособие / Н.И. Алмазова, Н.В. Попова, М.С. Коган, М.М. Степанова О.А. Никитенко, СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. 272 с.

Статья поступила в редакцию 06.07.17.

С доработки 10.08.17.

Принята к публикации 12.09.17.

KEY ISSUES OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL POLICY AND PRACTICE

Nina V. POPOVA – Dr. Sci. (Education), Prof. of the department “Linguistics and Intercultural Communication”, e-mail: ninavasp@mail.ru

Institute of Humanities, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia

Address: 29, Polytekhnicheskaya str., St. Petersburg, 195251, Russian Federation

Abstract. The main problems considered are the difficulties of interlinking Federal State Educational Standard with professional standards and compliance with the principle of regionalization in the development of independently established educational standards in linguistics. A brief analysis of the university's consultations with employers in the field of translation activities is given, which is aimed at formulating professional competencies if professional standard is not available. The complexities of the competence approach implementation in terms of the competence assessment are discussed, as well as the problems of student-centered learning within the framework of Bologna process and the organization of individual educational routes. The paper gives examples of methodological work with regulatory documents, illustrates innovative aspects in the practice of a modern university, in particular, the use of mobile modules, project training and MOOC courses as additional learning resources.

Keywords: higher education, professional standards, Federal State Educational Standard, interlinking, linguistics, translator's competence, regionalization, MOOC, student-centered learning

Cite as: Popova, N.V. (2017). [Key Issues of Contemporary Educational Policy and Practice]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 26–38 (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Belotserkovsky, A.V. (2015). [On the Issue of Harmonizing Educational and Professional Standards]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6, pp.27–31. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Senashenko, V.S. (2015). [On the Correlation of Professional Standards and Federal State Educational Standard of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6, pp. 31–37. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Donskikh, O.A. (2015). [Case on Educational Standard]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia, No. 6, pp. 36-43. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Methodological Recommendations for Updating the Existing Federal State Educational Standards for Higher Education, Taking into Account the Adopted Professional Standards (Approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on January 22, 2015, No. DL-2 / 05vn). Available at: <http://fgosvo.ru/support/43/5/8/> (In Russ.)
5. Borodachev, V.V. [Updating the Federal State Educational Standards in the Process of New Standards Implementation]. Available at: http://www.akvobr.ru/aktualizaciya_fgos_pri_vnedrenii_novyh_standartov.html (In Russ.)
6. Borodachev, V.V., Lapshin, A.A. (2014). [Features of the Development and Implementation of Professional Standards in Production and Educational Activities in Contemporary Conditions]. In: *Sbornik trudov po problemam dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya* [Collected Works on the Problems of Additional Vocational Education]. Issue 26, pp. 41-49. (In Russ.)
7. Pilipenko, S.A., Zhidkov, A.A., Karavaeva, E.V., Serova, A.V. (2016). [Interlinking Federal State Educational Standards with Professional Standards: Identifying Problems, Possible Approaches, Recommendations for Actualization]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia, No. 6, pp. 5-15. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Danilov, A.N., Kon, E.L., Lobov, N.V., Matushkin, N.N., Freiman, V.I., Yuzhakov, A.A. (2014). [The Practice of Developing and Applying Independently Established Standards and Higher Education Programs]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia, No. 6, pp. 5-14. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Khalyapina, L.P., Malorossiyanova, O.I. (2015). [On the Problem of Correspondence of the Vocational Education Content with the Requirements of the Regionalization Principle]. *Innovatsii v obrazovanii* = Innovations in Education, No. 9, pp. 51-59. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Ilchenko, O.S. (2015). [Competence Approach Versus the Principles and Concepts of Classical Methodology and Pedagogy]. *Vysshee obrazovanie segodnia* = Higher Education Today. No. 7, pp. 16-19. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Sosnin, N.V. (2014). [On the Problem of Transferring Competencies into the Content of Training]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia, no.12, pp. 64-71. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Senashenko, V.S., Mednikova, T.B. (2014). Competence Approach in Higher Education: Myth and Reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5, pp. 34-46. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Robotova, A.S. (2014). [Ambiguous Processes in the Pedagogy of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 3, pp. 47-54. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Prakhova, M.Yu., Zaichenko, N.V., Krasnov, A.N. (2015). [How to Assess the Professional Competence]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2, pp. 21-28. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Motova, G.N. (2015). [Bologna Process: 15 Years Later]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia, no. 11, pp. 53-65. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Nosko, I.V. (2011). [Student-Centered Education as a Fundamental Principle of the Bologna Reforms in Higher Education]. *Vektor nauki* = Vector of Science TSU, no. 1 (4), pp. 136-138. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Shevchik, D.Yu. [Concept of Student-Centered Model for the Organization of an Individual Educational Route on the Specialty «Vocational Training. Design»]. Available at: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/11222> (In Russ.)
18. Kovaleva, T.M. [Tutoring as an Effective Practice of Individualization]. *Akkreditatsiya v obrazovanii* [Accreditation in Education. Electronic Journal of Education]. Available at: http://www.akvobr.ru/tjutorstvo_praktika_individualizacii.html (In Russ.)
19. Starodubtsev, V.A. (2015). [Personalized MOOC in Blended Learning]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No.10, pp.133-144. (In Russ., abstract in Eng.)
20. Solovov, A.V., Menshikova, A.A. (2015). [E-Learning: Vector of Development]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11, pp. 66-75. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Kogan, M.S., Wyndstein, E.V. (2017). [Are There Any Alternatives to MOOC? Innovative Ideas and Approaches to the Integrated Learning of Foreign Languages and Professional Disciplines in the System of Higher Education]. In: *Materialy mezhdunarodnoi shkoly-konferentsii* [Materials of the International School-Conference, March 27-30, St. Petersburg: Publishing House of Polytechnic Univ., pp. 230-233. (In Russ., abstract in Eng.)

22. Zhuk, L.G. (2016). [Foreign Mass Open Online Courses as One of the Types of Extracurricular Independent Student Work]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze* [Teaching Methodology in Higher Education], no. 5 (19-1), pp. 235-243. (In Russ., abstract in Eng.)
23. Popova, N.V., Iovleva, V.I. (2017). [Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the University Learning Process]. In: *Innovatsionnye idei i podkbody k integrirovannomu obucheniyu inostrannym yazykam i professional'nyim distsiplinam v sisteme vysshego obrazovaniya* [Innovative Ideas and Approaches to the Integrated Learning of Foreign Languages and Professional Disciplines in the System of Higher Education. Materials of the International School-Conference, March 27-30. St. Petersburg: Publishing House of Polytechnic Univ., pp. 163-166. (In Russ., abstract in Eng.)
24. Dale, L., Tanner, R. (2012). CLIL Activities. A Resource for Subject and Language Teachers. CUP. 284 p.
25. Polat, E.S. *Metod proektov* [Project Method]. Available at: <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm> (In Russ.)
26. Almazova, N.I., Nikitenko, O.A., Popova, N.V., Stepanova, M.M. (2010). [English Language. Textbook for Masters of Humanities]. St. Petersburg: Publishing House of Polytechnic Univ., 220 p.
27. Almazova, N.I., Kogan, M.S., Nikitenko, O.A., Popova, N.V., Stepanova, M.M. (2011). [English Language. Practical Course for Masters of Engineering]. St. Petersburg: Publishing House of Polytechnic. Univ., 272 p.

The paper was submitted 06.07.17

Received after reworking 10.08.17.

Accepted for publication 12.09.17.



НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА

LIBRARY.RU

Пятилетний импакт-фактор
РИНЦ-2015, без самоцитирования

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,015
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	1,449
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,412
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	1,001
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,938
ПЕДАГОГИКА	0,726
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	0,642
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,630
ВЕСТНИК МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	0,562
ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	0,552
ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ	0,525
АЛМА МАТЕР	0,400
Интеграция образования	0,383
Высшее образование сегодня	0,367
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,284
ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ	0,202