

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

На правах рукописи



Ширина Татьяна Геннадьевна

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ВУЗА В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
УНИВЕРСИТЕТОВ**

Специальность 13.00.08 – Теория и методика профессионального
образования

диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Петряков П.А.

Великий Новгород – 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА 1 Теоретические аспекты развития профессиональной культуры преподавателя вуза в контексте международного сотрудничества университетов	15
1.1 Профессиональная культура преподавателя вуза как объект научного исследования.....	15
1.2 Международное сотрудничество университетов как контекстное условие развития профессиональной культуры преподавателя вуза.....	36
1.3. Концептуальная модель развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университета	51
Выводы по первой главе.....	68
ГЛАВА 2 Экспериментальное исследование развития профессиональной культуры преподавателя вуза в контексте международного сотрудничества университетов.....	70
2.1. Диагностика уровня развития профессиональной культуры преподавателей российских вузов в условиях международного сотрудничества университетов	70
2.2 Реализация концептуальной модели развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов	82
Выводы по второй главе.....	106
Заключение	108
Список литературы	112
Приложения	129
Приложение 1	130
Приложение 2	131
Приложение 3	140

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

В настоящее время система высшего образования в России находится в процессе реформирования. Потребность в реформах вызвана повышением требований общества к качеству высшего образования, расширением спектра компетенций и квалификаций выпускников высшей школы. В связи с этим возрастают требования и к профессионализму преподавателей вуза, от которых сегодня требуется не только владение предметной областью, которую они преподают, не только научные достижения в этой области и дидактические компетенции, но и умение создавать совместно со студентами конкурентоспособные продукты, поддерживать связь с работодателями, нести ответственность за профессиональное будущее выпускников. Следует отметить, что усиливающиеся требования общества к преподавателям высшей школы сопровождаются многими неблагоприятными для развития вуза контекстными условиями, к которым можно отнести сложную демографическую ситуацию, вызвавшую значительное сокращение количества студентов в региональных вузах в последние годы, снижение престижа преподавателя, низкий уровень оплаты его труда. В ситуации, когда вузы находятся в состоянии острой конкурентной борьбы, возрастает значение профессиональной культуры преподавателя как условия повышения конкурентоспособности вуза.

На процесс формирования профессиональной культуры преподавателя вуза влияют различные факторы: его профессионально–личностные качества и компетенции, система подготовки и повышения квалификации преподавателей, корпоративная культура вуза и др. В последние годы возрастает значение такого фактора формирования профессиональной культуры преподавателя вуза как его участие в международном сотрудничестве в контексте тенденций глобализации и интернационализации высшего образования. Современные дискуссии об интернационализации высшего образования также связаны с ее культурным аспектом. Современная культура является совокупностью взаимодействующих

культур, пространством человеческого сосуществования в поликультурном континууме, а образовательный процесс в вузе приобретает ярко выраженную международную составляющую.

Важность развития международной деятельности высшей школы, как значимого фактора повышения конкурентоспособности вуза и качества образовательных услуг обозначена в Концепции модернизации российского образования [75]. В декларации Всемирной конференции «Высшее образование в XXI веке» [26] отмечается, что высшее образование должно иметь международную составляющую (обмен знаниями, создание интерактивных сетей, мобильность преподавателей и учащихся, международные научно–исследовательские проекты), наряду с учетом национальных культурных ценностей и условий. В связи с этим актуальным является исследование процесса развития профессиональной культуры преподавателя вуза в контексте международного сотрудничества университетов.

Степень научной разработанности проблемы. Теорию общей культуры исследовали А.И.Арнольдов, Ю.Л.Афанасьев, А.Бергсон, Ф.Бродель, М.А.Верб, В.Е.Давидович, Ю.Н.Давыдов, А.Дистервег, Ю.А.Жданов, Н.С.Злобин, В.П.Иванов, Л.Н.Коган, Т.Ф.Кузнецова, Д.С.Лихачев, Ю.М.Лотман, Э.С.Маркарян, В.М.Межуев, В.Освальд, Н.К.Рерих, В.С.Семенов, Э.В.Соколов, Э.Тейлор, Г.Францев, Н.З.Чавчавадзе, А.Швейцер и др.).

Специфику профессиональной культуры в сфере образования изучали Е.В.Бондаревская, Т.Г.Браже, Л.В.Васяк, В.М.Гребенникова, И.В.Гришина, А.А.Деркач, О.А.Жиляева, В.А.Кан–Калик, Е.А.Климов, Н.В.Кузьмина, К.М.Левитан, А.Н.Лымарь, Л.Н.Макарова, А.К.Маркова, А.И.Мищенко, А.С.Роботова, Г.И. Хозяинов, О.В.Шевченко, Е.М.Шиянова, Р.Г.Яновский и др.).

Различные аспекты профессиональной культуры преподавателя вуза рассматривали Е.Р.Ахметшина, А.В.Барабанщиков, С.Я.Батышев, Е.Г.Белякова, В.Л.Бенин, Е.В.Бондаревская, С.Л.Зарецкая, И.Ф.Исаев, В.Ф.Исаев, Н.Н.Масленникова, А.М.Митяева, А.В. Мудрик, В.А.Никитина, О.Г.Скворцова, В.А.Сластенин, В.К.Шаповалов и др.).

Вопросы глобализации высшего образования изучались М.М.Акулич, З.Бауманом, В.А.Беловым, Е.Беёркенс, У.Беком, Д.Бхагвати, Т.Бранч, Э.Гидденсом, А.Калан, А.И.Кравченко, И.Майбуровым, Г.Макбурни, М.Пич, Р.Робертсоном, Н.Н. Федотовой.

Интернационализацию образования исследовали И.В.Алексащенко, А.С.Елкина, Е.М.Горбунова, Л.А.Вербицкая, М.Н.Певзнер, А.Г.Ширин, Ю.Н.Фирсова и др.

Особенности интеграции российской высшей школы в общеевропейское образовательное пространство анализировались Е.А.Баевой, А.А.Гусевым, М.В.Ларионовой, Е.В.Павленко, Ю.М.Перегудовой, Л.С.Онокой, и др.

Вопросы международного сотрудничества вузов отражены в работах С.Р.Агирбова, А.М.Алексанкова, Д.Г.Арсеньева, Ю.Д.Артамоновой, И.В.Борисовой, Л.П.Волковой, Н.И.Зверева, И.Н.Зорникова, Д.И.Иванова, Е.В.Караваевой, Е.А.Князевой, Ю.И.Костюшиной, И.И.Курило, И.А.Новикова, А.С.Сказко, М.Н.Певзнера, Н.В.Пелихова и др.

Вместе с тем, проведенный нами анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что на сегодняшний день мало изучено влияние участия преподавателя в международной деятельности университетов на формирование и развитие его профессиональной культуры.

Наряду с неразработанностью данного направления исследований в настоящее время осознаётся необходимость разрешения объективных противоречий:

- между возрастающей значимостью международной деятельности как средства повышения конкурентоспособности современного вуза, с одной стороны, и отсутствием реальных механизмов, обеспечивающих компетентное участие преподавателей университетов в международном сотрудничестве, с другой стороны.

- между потребностью преподавателей вузов в развитии собственной профессиональной культуры с учетом возрастающих требований общества к качеству высшего образования и отсутствием комплекса условий,

обеспечивающих такое развитие в контексте международного сотрудничества университетов;

– между потребностью вузов в эффективных моделях формирования профессиональной культуры с учетом её международного измерения и недостаточной теоретико–методологической разработанностью критериев оценки таких моделей в условиях международного сотрудничества современного университета.

Обозначенный круг противоречий позволяет сформулировать проблему исследования, которая состоит в необходимости разработки концептуальной модели развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов как средства повышения качества высшего образования и конкурентоспособности вуза.

Цель исследования: теоретическое и экспериментальное обоснование концептуальной модели развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов.

Объект исследования: профессиональная культура преподавателя вуза.

Предмет исследования: процесс развития профессиональной культуры преподавателя вуза в контексте международного сотрудничества университетов.

Гипотеза исследования: состоит в том, что процесс развития профессиональной культуры преподавателя вуза будет эффективным, если:

– представлено и теоретически обосновано международное измерение профессиональной культуры преподавателя вуза как её значимая сущностная характеристика;

– создана концептуальная модель развития профессиональной культуры преподавателей вуза, направленная на активное включение преподавателей в различные виды международного сотрудничества, а также выявлены уровни и разработаны критерии такой модели;

– выявлен комплекс ориентационных, дидактических и организационно–педагогических условий, обеспечивающих продуктивное развитие

профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов.

Цель, объект, предмет и гипотеза исследования обусловили необходимость решения следующих **задач**:

1. раскрыть сущность, содержание и структуру профессиональной культуры преподавателя вуза с учетом её международного измерения;
2. рассмотреть международное сотрудничество университета как контекстное условие развития профессиональной культуры преподавателя вуза;
3. разработать концептуально–целевой, содержательно–технологический и рефлексивно–диагностический компоненты концептуальной модели развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов;
4. определить комплекс условий, обеспечивающих развитие профессиональной культуры преподавателей вуза в условиях международного сотрудничества университетов;
5. разработать критерии и определить уровни развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов.

Методологическую основу исследования составили научные подходы: *системный*, позволяющий рассматривать профессиональную культуру преподавателя как систему, состоящую из отдельных взаимосвязанных элементов (функций и компонентов), проанализировать и сопоставить их друг с другом, объединив в целостную структуру (В.Г.Афанасьев, И.В.Блаумерг, В.В.Краевский, Б.Г.Юдин, Г.П.Щедровицкий и др.); *культурологический*, который позволил осмыслить профессиональную культуру преподавателя вуза как многоаспектный социокультурный феномен постигнуть процесс ее становления и развития (В.И.Андреев, Ю.А.Бельчиков, А.А.Кирсанов, А.В.Мудрик, В.А.Сластенин, Н.Е.Щуркова и др.); *лично–деятельностный*, который позволил выявить сущность культуры в процессе саморазвития преподавателя вуза, реализации его творческого потенциала (Б.Г.Ананьев, П.Я.Гальперин, В.Е.Давидович,

Ю.А.Жданов, Н.С.Злобин, В.П.Иванов, А.Н.Леонтьев, Э.С.Маркарян, В.М.Межуев, В.С.Семенов и др.); *ценностный*, в рамках которого исследовалось ценностное отношение преподавателя к своей профессии, к лучшим образцам отечественной мировой культуры, гуманистическому характеру педагогического взаимодействия (Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, И.И.Блауберг, Е.В.Бондаревская, М.В.Богуславский, Б.С.Гершунский, И.Ф.Исаев, Т.Л.Павлова, Н.К.Рерих, А.Швейцер, В.А.Ядов, Б.М.Яворский и др.).

Теоретическую основу исследования составили теоретические положения о сущности и многообразии культуры (М.А.Верб, М.С.Коган, Д.С.Лихачев, Ю.М.Лотман, Н.К.Рерих, С.Нието, А.Швейцер и др.); теоретические положения о сущности концепции: формирования культурно–образовательного пространства в образовательных организациях (Н.М.Борытко, О.С.Газман, Ю.Н.Михайлова, М.Г.Резниченко, Г.И.Рогалева, В.Ю.Ромайкин, Е.В.Титова и др.), социального воспитания и формирования социальной компетентности (А.В.Иванов, А.В.Мудрик, Л.И.Новикова, С.А.Расчетина, Т.И.Самсонова и др.), корпоративной культуры и корпоративного воспитания в организации (В.Р.Веснин, Г.И.Мальцева, М.Н.Певзнер, П.А.Петряков, Н.Л.Яблонскене, и др.), управления образовательными системами и процессами (В.Н. Аверкин, А.Л.Гавриков, И.Д.Лельчицкий, А.Е.Марон, Р.М.Шерайзина и др.).

Для решения поставленных задач и проверки поставленной гипотезы использовалась совокупность взаимодополняющих **методов исследования**: теоретические – анализ философской, психолого–педагогической и социологической литературы по проблеме исследования, сравнение и обобщение информации по исследуемой тематике; эмпирические – непосредственное и опосредованное наблюдение, беседа, метод интервью (в том числе онлайн), анкетирование, констатирующий и формирующий эксперименты; математико–статистические методы обработки результатов исследования, предполагающие обработку количественных и качественных данных с использованием современных информационных технологий.

Экспериментальная база исследования: ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород) и ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» (г. Вологда).

Этапы исследования с 2011 г. по 2016г. в три этапа:

Первый этап (2011–2012гг.). Теоретический анализ педагогической, психологической, философской, социологической литературы по исследуемой проблеме, анализ нормативно–правовой базы. Определена проблема исследования, цель, задачи, методы. Уточнено понятийное поле.

Второй этап (2012– 2015гг.). Проведен диагностический анализ состояния и проблем развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов. Выявлен комплекс условий развития профессиональной культуры преподавателей в контексте международного сотрудничества университетов; разработана концептуальная модель развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университета. Определены критерии оценки развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов. Проведено эмпирическое исследование.

Третий этап (2015–2016 гг.). Проведена диагностика уровней развития профессиональной культуры преподавателей вуза в рамках реализации разработанной концептуальной модели. Анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования. Оформление диссертационного исследования.

Научная новизна:

1. Выявлено и теоретически обосновано международное измерение профессиональной культуры преподавателя вуза как сущностная характеристика профессиональной культуры преподавателя вуза, отражающая ярко выраженную международную составляющую и поликультурную направленность всех ее функций (гносеологической, информационной, обучающей, воспитывающей, коммуникативной, нормативной) и компонентов (ценностно–мотивационного, когнитивно–профессионального и деятельностно–поведенческого).

2. Выделен ряд ключевых компетенций (билингвальная, поликультурная, проектная, маркетинговая и информационно–технологическая), необходимых для успешного участия преподавателя вуза в реализации международного сотрудничества университетов.

3. Разработана концептуальная модель развития профессиональной культуры преподавателя вуза, обеспечивающая его участие в различных видах международного сотрудничества в условиях интернационализации высшего образования.

4. Комплекс ориентационных, дидактических и организационно – педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие профессиональной культуры преподавателя вуза.

5. Определены уровни развития профессиональной культуры преподавателя вуза (адаптивно–ознакомительный, репродуктивно–трансляционный, поисково–аналитический, конструктивно–созидающий, креативно–преобразующий) с учетом её международного измерения.

Теоретическая значимость:

1. Дано теоретическое обоснование профессиональной культуры преподавателя вуза как сложной динамической системы, включающей совокупность мировоззренческих позиций и ценностно–мотивационных установок (ценностно–мотивационный компонент), профессиональных знаний и компетенций (когнитивно–профессиональный компонент), а также моделей и стилей профессионального поведения (деятельностно–поведенческий компонент), формируемых в процессе освоения отечественного и зарубежного педагогического опыта.

2. Расширены теоретические представления о глобализации и интернационализации высшего образования как о ведущих тенденциях развития современного вуза и социально–педагогических факторах, обуславливающих изменения во всех компонентах профессиональной культуры преподавателя вуза.

3. Обогащены теоретические представления об использовании системного, личностно–деятельностного, культурологического, компетентностного и

коммуникативного подходов к исследованию профессиональной культуры преподавателя вуза и анализу изменений её структурных компонентов в контексте международного сотрудничества университетов.

4. Определены принципы развития профессиональной культуры преподавателя вуза: системности и целостности, ситуативности, диалога культур и культурного плюрализма, непрерывности и открытости, принцип дискурса.

5. Разработаны критерии сформированности профессиональной культуры преподавателя вуза: ценностное отношение к профессиональной деятельности и участию в международном сотрудничестве, готовность к инновационной деятельности, степень развития педагогического мышления, стремление к профессионально–педагогическому самосовершенствованию, степень активности участия в международной деятельности университета.

Практическая значимость исследования заключается в разработке:

- диагностического инструментария, позволяющего определить уровень развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов;
- различных дидактических форм организации процесса повышения квалификации преподавателей вуза, направленных на развитие профессиональной культуры преподавателя (семинар–погружение, языковые курсы, межкультурный воркшоп и др.).

Результаты исследования могут быть использованы при чтении лекций и проведении семинаров по общей и профессиональной педагогике, практических занятий по иностранному языку в вузе, а также в системе повышения квалификации преподавателей, участвующих в международной деятельности университета. Материалы диссертации могут быть полезны директорам международных центров университетов.

На защиту выносятся:

1. Теоретическое обоснование профессиональной культуры преподавателя вуза как сложной динамической системы, включающей совокупность мировоззренческих позиций и ценностно–мотивационных установок,

профессиональных компетенций, а также моделей и стилей профессионального поведения, формируемых в процессе освоения отечественного и зарубежного педагогического опыта.

2. Теоретическое положение о международном измерении профессиональной культуры преподавателя вуза как сущностной характеристики профессиональной культуры преподавателя вуза, отражающей ярко выраженную международную составляющую и поликультурную направленность всех ее функций (гносеологической, информационной, обучающей, воспитывающей, коммуникативной, нормативной) и компонентов (ценностно–мотивационного, когнитивно–профессионального, деятельностно–поведенческого).

3. Концептуальная модель развития профессиональной культуры преподавателя вуза, направленная на его компетентное участие в международном сотрудничестве университета, включающая в себя концептуально–целевой, содержательно–технологический и рефлексивно–диагностический блок.

4. Диагностика развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества, включающая: *критерии* (ценностное отношение к профессии преподавателя вуза и международной деятельности, готовность к инновационной деятельности, педагогическое мышление, профессионально–педагогическое самосовершенствование, степень активности участия в международной деятельности) и *уровни* развития профессиональной культуры преподавателя вуза (адаптивно–ознакомительный, репродуктивно–трансляционный, поисково–аналитический, конструктивно–созидающий, креативно–преобразующий).

5. Комплекс условий развития профессиональной культуры преподавателя вуза в контексте международного сотрудничества университетов: ориентационные: формирование мотивационной готовности преподавателя вуза к участию в различных видах международной деятельности, снятие психологических барьеров, состояний фрустрации, дискомфорта и дистресса в процессе профессиональной деятельности; дидактические: включение международного компонента в содержание учебных программ с использованием

лучших образцов мировой образовательной практики, включение в систему повышения квалификации преподавателей билингвальных модулей, имеющих поликультурную направленность; организационно–педагогические: расширение внешней академической мобильности преподавателей и их участие в проектировании и реализации совместных образовательных программ.

Достоверность и обоснованность выводов и результатов обусловлена: методической обоснованностью исходных позиций, связанных с использованием комплекса методов исследования, соответствующих природе изучаемого явления, его логике и сопоставимостью экспериментальных данных с разнообразием исследовательских методик с применением математико–статистических методов обработки полученных экспериментальных данных; исходными теоретическими положениями с опорой на современные достижения педагогической науки, сочетанием эмпирических и теоретических подходов, адекватных цели и задачам исследования; непосредственным участием автора в разработке и реализации форм организации условий развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов.

Личный вклад соискателя состоит в непосредственном участии на всех этапах исследования, что представлено научной, методической, организаторской деятельностью при:

- обосновании методологии и проектировании условий развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов, а также в выборе способов их реализации;
- разработке концептуальной модели развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов;
- организации процесса реализации концептуальной модели развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов;
- обработке и интерпретации результатов диссертационного исследования, в подготовке публикаций по выполненной работе.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на всех этапах проведения диссертационного исследования, включающих проведение промежуточной экспертизы гипотезы, апробацию модели развития профессиональной культуры преподавателя вуза, использование полученных результатов международными центрами университета. А также участием в научно–практических мероприятиях, в том числе в конференциях международного уровня: («Современное общество, образование и наука» (Тамбов, 2014 г.), «Наука и образование: проблемы и перспективы развития (Тамбов, 2014 г.), «Актуальные вопросы германской филологии и лингводидактики» (Брест, Белоруссия, 2016 г.), «Вуз как гетерогенная организация: стратегии формирования инклюзивной среды» (В. Новгород – Санкт–Петербург, 2016 г.).

Структура и объём. В соответствии с логикой изложения материала структурно диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТОВ

В первой главе диссертационного исследования на основе анализа отечественных и зарубежных исследований раскрывается сущность, содержание и структура профессиональной культуры преподавателя вуза, рассматриваются тенденции развития международной деятельности университетов, выявляется взаимосвязь участия преподавателя в международной деятельности университета с развитием его профессиональной культуры. В данной главе представлено теоретическое положение о международном измерении профессиональной культуры преподавателя вуза, определено понятие международного измерения высшего образования и представлены его сущностные характеристики. В первой главе представлена разработанная автором концептуальная модель развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов.

1.1 Профессиональная культура преподавателя вуза как объект научного исследования

В данном параграфе рассмотрим сущность, содержание и структуру профессиональной культуры преподавателя вуза как объекта научного исследования.

Многие десятилетия вузы отличались стабильностью, здоровым консерватизмом, традиционализмом, не подвергались ни внутренним, ни внешним влияниям, которые побудили бы вуз к изменениям. В конце XX – начале XXI века ситуация резко изменилась. Во-первых, количество вузов значительно увеличилось, что опережает спрос реального сектора экономики в специалистах с высшим образованием. Кроме того, значительное количество вузов и особенно их

филиалов не отвечают высоким стандартам качества образования и специалистов выпускают с недостаточным уровнем подготовки.

Во-вторых, в России и других странах постсоветского пространства на развитие высшей школы оказывает неблагоприятное влияние демографический фактор, который детерминировал сокращение количества абитуриентов и усилил конкурентную борьбу на рынке образовательных услуг. Особенно в невыгодной позиции оказались региональные университеты, поскольку введение единого государственного экзамена, лучшие шансы трудоустройства и более высокие доходы населения в крупных городах обусловили значительный отток абитуриентов в столичные вузы.

В-третьих, общемировое развитие в настоящее время приобрело характер поступательной революции во всех сферах жизни и деятельности. Во многих странах стали ощутимыми новые вызовы времени, новая информационная культура, технологический прогресс, коммерциализация деятельности вузов, экономика, основанная на знаниях, усиление конкурентной борьбы на рынке научно-образовательных услуг.

Изменения в социально-экономической и духовной сферах общества решающим образом влияют на развитие высшей школы. Это привело к тому, что одной из основных целей вуза становится не только качественная подготовка специалистов, но и обеспечение возможностей для его постоянного развития и самосовершенствования с учетом требований стремительного научно-технического прогресса. Именно в придании духовности сегодняшнему технократическому обществу, наполнении его общечеловеческими смыслами заключаются перспективы его дальнейшего развития. Благодаря воспитанию и обучению – важнейшим элементам духовной культуры общества, не прерывается связь времен, культурные ценности становятся достоянием новых поколений. Решающую роль в развитии высшего образования играет преподаватель высшей школы, который выступает не только как высококвалифицированный специалист, формирующий профессиональные компетенции выпускников вуза, но и как носитель и транслятор культурных ценностей. От его подхода к восприятию

культуры, уровня научности сознания, духовности, богатства внутреннего мира зависит, будет ли расти межнациональная и социальная конфликтность, будут ли усиливаться тенденции нравственного обнищания, потери национального самосознания, или же молодые люди глубоко осознают свою роль творца истории и культуры. В этом смысле уровень культурного развития преподавателя выступает как ценностно–ориентационный фактор, непосредственно влияющий на формирование ценностей, принципов поведения и духовного развития будущих специалистов. Общая культура преподавателя вуза органично связана с его профессиональной культурой, развитие которой является предметом нашего исследования.

Прежде чем определить сущность понятия «профессиональная культура преподавателя вуза», необходимо рассмотреть понятия: «культура», «педагогическая культура» и «профессиональная культура».

В настоящее время существует множество разнообразных определений понятия «культура». Это свидетельствует о том, что культура в жизни человечества занимает особое место. Однако, в рамках исследования профессиональной культуры преподавателя вуза, необходимо выделить те определения понятия «культура», которые отражают сущностную характеристику культуры преподавателя в его профессиональной деятельности.

Одна из тенденций в изучении культуры как социального феномена выражается в стремлении представить культуру единым, целостным разноуровневым образованием. Так, например, В.Ф.Исаев с позиции культурологии представляет три основных направления изучения понятия «культура»:

Культура как совокупность материальных и духовных ценностей, выступающих мерой нравственной, эстетической, мировоззренческой, интеллектуальной, эмоциональной сфер личности; Культура как специфический способ человеческой деятельности, в процессе которой создаются и закрепляются образцы культуры. Освоение же личностью культуры предполагает освоение способов практической деятельности и наоборот; Культура как процесс

творческой реализации сущностных сил. Творчество выступает специфически человеческим свойством, порожденным потребностями развивающейся культуры и одновременно формирующим саму культуру [62].

Для нашего исследования важно определить подходы и рассмотреть определение понятия культуры с позиции нескольких подходов. Так, например, наиболее подробно «культура» представлена в классификации М.А.Верба [21], который выделяет антропологический, естественно–антропологический, социологический, ценностный, личностно–деятельностный и интегративный подходы. Рассмотрим каждый из выделенных подходов более подробно.

С точки зрения *антропологического подхода* понятие культуры связано с явлением культивирования и противоположно понятию природы. К культуре относится то, что привнесено в природу человеком (А.Дистервег); культура – совокупность особенностей, присущих человеку (Э.Тейлор); культура – это то, что отличает человека от животного (В.Освальд); культура – универсальный способ человеческого бытия (Т.Ф.Кузнецова). В рамках *естественно–антропологического подхода* природа – источник духовности, культуры (Д.С.Лихачев); культура гармонизирует отношения двух противоборствующих, хотя и взаимосвязанных систем: природы и социума (Ю.Н.Давыдов). Согласно *социологическому подходу*, культура является, прежде всего, понятием коллективным; культура представляет собой форму общения между людьми и имеет коммуникационную природу (Ю.М.Лотман); культура – совокупность общественных отношений (Ю.Л.Афанасьев). *Ценностный подход* интерпретирует культуру как совокупность духовных и материальных ценностей, выработанных людьми (Н.К.Рерих); существо культуры не в материальных достижениях, а в том, что индивиды постигают идеалы совершенствования человека (А.Швейцер); ценностная природа культуры – в реализации идеально–ценностных целей, осуществлении идеала (Г.Францев, Н.З.Чавчавадзе). *Личностно–деятельностный подход* рассматривает сущность культуры в процессе саморазвития человека, реализации его творческого потенциала (Н.С.Злобин, В.П.Иванов, В.М.Межуев); культуру необходимо понимать как способ освоения человеком мира, способ

человеческой деятельности (В.Е.Давидович, Ю.А.Жданов, Э.С.Маркарян, В.С.Семенов); культура есть творческая, созидательная деятельность человека (Л.Н.Коган); культура – совокупность материальных и духовных предметов человеческой деятельности, духовных процессов, видов деятельности (Э.В.Соколов). Необходимость исследования многосторонности культуры, ее целостной вариативности предусматривает *интегративный подход* (М.С.Коган) [21].

Содержащиеся в этих подходах трактовки культуры в той или иной мере затрагивают ее сущностные свойства и поэтому должны быть учтены.

В контексте исследования профессиональной культуры преподавателя вуза приоритетное значение имеют подходы, отражающие в наибольшей мере характер взаимоотношений культуры и образования: *социологический*, который рассматривает культуру как коллективное понятие, особый акцент делает на коммуникативной природе, рассматривая её как форму общения между людьми.

В русле нашего исследования данный подход помогает выявить проблемы межкультурной коммуникации в процессе участия преподавателя вуза в международном сотрудничестве университетов. *Ценностный* подход позволяет исследовать ценностное отношение преподавателя к своей профессии, к лучшим образцам отечественной и мировой культуры, гуманистическому характеру педагогического взаимодействия. Особое значение для нашего исследования приобретает *лично-деятельностный* подход, который рассматривает сущность культуры в процессе саморазвития преподавателя вуза, реализации его творческого потенциала. Культура – не столько готовое творение, например, уже написанное стихотворение, сколько творчество, и прежде всего – сотворение себя. О культуре можно говорить тогда, когда человек не просто постигает, потребляет культурные ценности, а сотворчески перерабатывает их. Культура – это все сотворенные и творимые людьми способы и средства, с помощью которых можно вырастить человека в человеке. В ней находят свое воплощение потребности, мотивы, цели поведения, общения, труда людей, в ней выражено стремление к безграничности человеческого развития (М.С.Каган, Л.Н.Коган, Э.Р.Маркарян и

др.). Таким образом, в русле нашего исследования личностно–деятельностный подход позволяет рассмотреть культуру преподавателя как процесс творческой реализации его сущностных сил.

Переходя к рассмотрению *педагогической культуры*, следует отметить, что в философии, социологии, педагогике и психологии с началом активной разработки культурологического направления были проведены исследования, посвященные отдельным сторонам педагогической культуры, изучались такие аспекты данного феномена как методологический, нравственно–эстетический, коммуникативный, технологический, духовный и др. [62, 128,134]

А.С.Роботова рассматривает *педагогическую культуру* человека как интеграцию, синтез природных и приобретенных личностных свойств, обеспечивающих высокий уровень деятельности учителя, воспитателя, педагога дополнительного образования, работника досуговой сферы – вообще педагога в широком смысле этого слова [123]. Педагогическая культура развивается в профессиональной среде педагога, формирует свои поведенческие стереотипы, нормы, сознание и мировоззрение, характерные для работников образовательной сферы. Таким образом, педагогическая культура личности не рождается в вакууме, вне общего развития субъекта деятельности, а вырастает из общей культуры, являясь ее своеобразным продолжением и надстройкой [123].

Педагог, чья деятельность по сути своей является «человекообразующей», должен сам воплощать тот образ человека культуры, который будет вдохновлять, и побуждать его воспитанников к духовному восхождению и возрастанию. Он должен иметь свою философию жизни и профессиональной деятельности, осознанно представлять цели и назначение человеческой жизни в целом и своей собственной жизнедеятельности, ибо без этого он не способен стать руководителем, наставником юношества [97].

Педагогическая культура базируется на общей культуре и, с учетом специфики деятельности педагога, является частью общечеловеческой культуры, интегрирующей историко–культурный педагогический опыт, который педагог предъявляет воспитанникам в виде ценностных ориентаций.

В исследовании профессиональной культуры преподавателя вуза важным моментом выступает соотношение *педагогической* и *профессиональной* культуры. Это соотношение можно рассмотреть с двух позиций.

Педагогическая культура является частью профессиональной в том случае, если речь идет о профессиональной культуре педагога, преподавателя, социального педагога и т.д., иными словами специалиста педагогического профиля. В то же время педагогическая культура может выходить за рамки профессиональной, если речь идет о педагогической культуре специалиста не педагогического профиля, работающего в системе человек–человек, или руководителях организаций различного типа. В таком случае, можно говорить о взаимосвязи и взаимообусловленности педагогической и профессиональной культур как взаимно дополняющих друг друга составляющих общей культуры.

Понятие «профессиональная культура», как и «культура» можно проблематизировать в различных аспектах. Тем временем, слово «профессиональная» лишь конкретизирует сферу приложения общекультурных нормативов и не добавляет качественного содержания. *Профессиональная культура* представляет собой подсистему культуры. Ее появление объясняется процессом разделения общественного труда. Появление новых видов культуры – это закономерный результат усложнения и дифференциации человеческой деятельности. Так, разделение умственного и физического труда повлекло за собой появление духовной и материальной культуры. С появлением новых профессий и специальностей развиваются новые виды профессиональной культуры [71]. Так, например, А.Н.Лымарь отождествляет понятие профессиональной культуры с осуществлением деятельности на высоком уровне (оптимальными способами) с целью достижения максимального результата [88].

Интересна трактовка профессиональной культуры, данная О.А.Жилиевой как системы, включающей в себя профессиональное сознание, совокупность поведенческих стереотипов, выработанных в определенной профессиональной среде (культура врача, педагога, юриста и т.д.) [53]. В данном контексте культура понимается как субкультура. Таким образом, профессиональная культура

специалиста включает в себя совокупность норм, правил и моделей поведения людей, связанных со спецификой их деятельности.

Интересно определение понятия профессиональной культуры специалиста, данное В.М.Гребенниковой, которая рассматривает этот феномен как «средневзвешенный показатель, коррелирующий с определенным уровнем компетентности и отражающий степень освоенных компетенций» [39].

Рассматривая профессиональную культуру, необходимо также обратить внимание на такие понятия, как «профессия», «профессионализм», «профессиональная компетенция», «профессиональная компетентность», «профессиональная этика» как ее составляющие. Представим определение каждого из выделенных понятий.

Профессия – род трудовой деятельности человека, предмет его постоянных занятий, а также свидетельство наличия у него знаний и умений, опыта, позволяющих квалифицированно выполнять данный вид работ [120]. Понятие «профессионализм» Г.М.Коджаспирова рассматривает как качественную характеристику субъекта труда, отражающую высокий уровень развития профессионально значимых качеств личности, акмеологических составляющих профессионализма, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на продуктивное развитие специалиста [72].

Рассматривая «профессиональную компетенцию» и «профессиональную компетентность» стоит отметить, что существуют различные трактовки понятия «компетенция» и «компетентность», однако, по мнению А.Хуторского, *компетенция* это совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов. А *компетентность* – это уже владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [143].

Рассматривая профессиональную компетентность, А.К.Маркова выделяет четыре ее вида [90]: специальную, социальную, личностную и индивидуальную. *Специальная компетентность* характеризует владение деятельностью на

высоком профессиональном уровне и включает в себя не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике. *Социальная компетентность* подразумевает владение способами совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельности и сотрудничества, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения. Под *личностной компетентностью* понимается владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности. В состав *индивидуальной компетентности* входит владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, наличие устойчивой профессиональной мотивации, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, без усталости и даже с «освежающим» эффектом. Таким образом, названные виды компетентности означают по сути дела зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении, в становлении личности профессионала, его индивидуальности, однако они могут не совпадать в одном человеке. Человек может быть хорошим узким специалистом, но не уметь общаться или не уметь осуществлять задачи своего развития. Соответственно у него можно констатировать высокую специальную компетентность и более низкую – социальную, личностную или индивидуальную [90].

Как уже сказано ранее, важной составляющей социальной компетентности и профессиональной культуры является *профессиональная этика* как совокупность норм и правил, регулирующих поведение преподавателя на основе общечеловеческих моральных ценностей, с учетом, особенностей его профессиональной деятельности и конкретной ситуации. Профессиональная этика занимает важное место в системе этического знания и образования, выступая неотъемлемой частью профессиональной культуры [76].

Принимая во внимание определения понятий «культура», «профессиональная компетенция», «профессиональная компетентность», «профессионализм» и «профессиональная этика», можно сделать вывод, что

«профессиональная культура» формируется вместе с получением профессии. Она, являясь широким понятием, содержит в себе совокупность профессиональных знаний, умений, навыков (профессиональную компетентность), практический опыт, ценностные ориентации и стремление личности к дальнейшему развитию в своей профессиональной области. Профессиональная культура также включает в себя совокупность духовных ценностей, традиций, целей, идеалов, норм и обрядов, характерных в данной профессиональной области.

Если говорить о преподавателе вуза, то А.Н.Лымарь дана авторская трактовка *профессиональной культуры педагога высшей школы*, понимаемая как особое взаимодействие педагога и образовательной среды на основе разделяемых профессиональных знаний, норм, ценностей, обеспечивающее успешное овладение обучающимися приобретаемой специальностью, обусловленное влиянием объективных и субъективных факторов [88]. В то же время, О.Г.Скворцова определяет *профессиональную культуру преподавателя вуза* как интегративное качество личности, условие и предпосылка результативной педагогической деятельности, обобщенный показатель профессиональной компетентности преподавателя и цель профессионального самосовершенствования [128].

Учитывая то, что формирование профессиональной культуры преподавателя вуза связано с интеграцией отечественного и зарубежного педагогического опыта в преподавании учебных дисциплин в вузе в контексте глобализации и интернационализации высшего образования мы посчитали возможным дать определение профессиональной культуры преподавателя вуза.

Профессиональная культура преподавателя вуза является сложной динамической системой, включающей в себя совокупность мировоззренческих позиций и ценностно–мотивационных установок, профессиональных знаний и компетенций, а также модели и стили профессионального поведения преподавателя вуза, формируемые в процессе освоения отечественного и зарубежного педагогического опыта.

Обратимся к структуре профессиональной культуры преподавателя вуза. Учитывая тот факт, что культура не существует вне общества и формируется через общение, на основе исследований И.И.Зарецкой, И.Ф.Исаева, Н.Н.Никитина [57, 62, 97], мы выделяем две составляющие профессиональной культуры преподавателя: *внутреннюю и внешнюю. Внутренняя составляющая* профессиональной культуры определяет его профессиональное поведение. Внутреннюю составляющую характеризуют: знания системы социальных и профессионально–правовых норм, предписаний, правил, алгоритмов действий. Это не только уровень знаний преподавателя об образовательных системах в различных странах мира, но и сформированные личностные установки, идеалы, потребности и мотивы, определяющие сферу и условия их повседневного проявления. *Внешняя составляющая* профессиональной культуры преподавателя проявляется в усвоенных им социальных и профессиональных норм в реальной трудовой деятельности. Согласно Н.Н.Никитиной [97], внешняя составляющая включает в себя:

- внешние достоинства и недостатки преподавателя как человека (внешний вид, привычки, манеры и прочее);
- собственно проявляемые педагогические аспекты деятельности преподавателя в процессе социальной работы (поведение, действия, поступки, оказывающие педагогическое воздействие на объект);
- проявление уровня владения педагогическими технологиями, методами и методиками, средствами и приемами, в том числе на основе интеграции отечественного и зарубежного опыта преподавания.

Таким образом, профессиональная культура преподавателя вуза представляет собой единство внутренней и внешней составляющих, которые между собой связаны и взаимообусловлены. Кроме двух составляющих выделяют также основные *функции* профессиональной культуры преподавателя вуза. Принимая во внимание имеющиеся работы по теории культуры и частным культурологическим направлениям, мы опираемся на функции профессионально–педагогической культуры, представленные В.Ф.Исаевым [62]: гносеологическую,

коммуникативную, информационную, нормативную, обучающую и воспитывающую.

Рассмотрим каждую из представленных функций. *Гносеологическая функция* обеспечивает целостность способов познания и освоения профессиональной деятельности, а также изучение и осознание преподавателем самого себя, своих индивидуально–психологических особенностей. Следующей выступает *коммуникативная функция*, отвечающая за первостепенные потребности в общении с коллегами, студентами и другими представителями профессиональной сферы. Коммуникативная функция имеет особое место в функциональной системе профессиональной культуры преподавателя в силу того, что профессиональная деятельность в области образования немыслима вне общения, вне установления коммуникативных связей между обучающими и обучаемыми. Коммуникативная функция находит свое отражение в таких способах и правилах коммуникации, которые соответствуют требованиям профессиональной этики, конкретной ситуации, целям совместной деятельности. *Обучающая функция* профессиональной культуры преподавателя является одной из ведущих, направленной на овладение будущим специалистом определенной системой знаний, умений, навыков, социальным опытом, на развитие его интеллекта и способностей. Преподаватель вуза создает условия для личностно–профессионального развития студентов, в интересах общества и государства – занимается подготовкой специалиста–профессионала соответствующего образовательного уровня. Успешная реализация обучающей функции обусловлена уровнем профессиональной подготовки преподавателя; уровнем готовности обучающихся к овладению профессией; наличием соответствующей материально–технической базы обучения; наличием необходимого и достаточного времени (сроками обучения); индивидуально–психологическими особенностями обучающихся и преподавателей и др. Область воспитательной деятельности преподавателя вуза отражает *воспитывающая функция*. Преподаватель высшей школы как педагог, ученый и воспитатель силой своего авторитета, эрудицией, профессионализмом прямо и опосредованно влияет на

становление личности будущего специалиста. *Нормативная функция* профессиональной культуры обеспечивает регулирование требований, норм и правил, установленных в системе профессиональной деятельности университета, а также уменьшает влияние дестабилизирующих факторов в образовательной среде. *Информационная функция* выступает основой педагогической преемственности поколений. Преподаватель вуза выступает в качестве носителя и транслятора систематизированной информации, профессионального и педагогического опыта, ставшего его интеллектуальной собственностью.

Помимо внешней и внутренней составляющей, а также представленных функций, структуру профессиональной культуры преподавателя вуза можно представить в виде трех ее компонентов: *ценностно–мотивационного, когнитивно–профессионального и деятельностно–поведенческого*.

Ценностно–мотивационный компонент профессиональной культуры преподавателя вуза представляет собой сложившуюся систему ценностно–мотивационных образований: ценностей, мотивов, интересов, потребностей, культурных качеств личности. Ценностное отношение преподавателя к профессиональной деятельности проявляется через совокупность таких показателей, как - понимание и оценка целей и задач преподавательской деятельности, осознание ценности профессионально–педагогических знаний, признание ценности субъектных отношений, удовлетворенность педагогическим трудом и др. В исследованиях А.Н.Леонтьева установлено, что успешность деятельности зависит от мотива, побуждающего действовать, то есть, какой смысл несет для человека данная деятельность. Возникающий мотив создает установку к действию [83]. У преподавателя высшей школы должна быть сформирована, прежде всего, положительная мотивация к педагогической профессии, которая является важной составляющей педагогической направленности. Контекстные интересы могут отсутствовать в мотивационной сфере личности, могут проявляться ситуативно, детерминируя стремление к определенным действиям и поведению, и могут прочно занимать ведущие позиции в иерархии мотивов поведения и деятельности человека. Педагогическая

направленность в контексте господствующей в настоящий момент гуманистической парадигмы складывается из следующих параметров: положительное отношение к преподавательской профессии, интерес к работе; направленность на развитие личности студентов средствами своего предмета; желание постоянно совершенствоваться в преподавательской профессии. Сформированная педагогическая направленность преподавателя, будучи фактором его нравственной и профессиональной зрелости, богатства и целостности внутреннего мира, может способствовать решению целей и задач, стоящих перед вузами на современном этапе их развития [129]. Любые предметные знания, прежде чем они воплотятся в практическую деятельность, пропускаются через аффективно–ценностные «фильтры» личности преподавателя, присваиваются ею, преобразуясь в собственные оценочные и понятийные категории, установки и поведенческие программы, качества личности. Формирование профессиональной культуры преподавателя требует ориентации их сознания на общечеловеческие ценности, включающие в себя нормы нравственности, культурное наследие. Предметы и явления окружающего мира обладают целым рядом объективных характеристик, служащих определенным основанием для их оценки. Будучи включенными в индивидуальную и коллективную деятельность, предметы вступают в определенные отношения с людьми, либо препятствуют реализации их интересов, либо сопутствуют им.

Когнитивно–профессиональный компонент профессиональной культуры преподавателя вуза предполагает сформированность системы профессиональных знаний, выступающих ориентировочной основой профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. По нашему мнению, когнитивно–профессиональный компонент включает в себя систему умений и знаний. Умение – это способность выполнять какую–либо деятельность в новых для человека условиях, приобретенных на ранее полученных знаниях и навыках [129]. Умения рассматриваются нами как приобретенные человеком способности выполнять

определенные виды деятельности в изменяющихся условиях. Так, например, мы выделяем следующие основные умения:

- приобретать научную информацию по проблеме;
- «переносить» полученные культурные знания и приемы умственной деятельности в новые условия;
- обновлять культурные знания и совершенствовать профессиональные и коммуникативные умения;
- осуществлять самоанализ, самооценку получаемой информации; прогнозировать возможные результаты своей деятельности, корректировать и перестраивать ее;
- рационально и конструктивно разрешать межкультурные конфликты; решать профессиональные задачи при взаимодействии с представителями разных культурных групп; вступать в позитивное взаимодействие с представителями разных культур [83].

Профессия преподавателя вуза становится все более сложной, что предполагает новые задачи, поведенческие парадигмы, мотивации, взгляды и установки. Поэтому когнитивно–профессиональный компонент профессиональной культуры преподавателя вуза должен представлять собой связную комбинированную систему накопления академического и практического опыта, которая начинается с получения педагогического образования и продолжается в течение всей профессиональной карьеры. И после выпуска преподаватель должен приобретать новые компетенции, которых требуют появляющиеся инновации в практике.

Так, например, нами были выделены пять ключевых компетенций, в большей степени проявляющиеся у преподавателей, активно участвующих в международной деятельности университета: билингвальная, поликультурная, проектная, маркетинговая и информационно–технологическая. (Таблица 1.1)

Содержание компетенций преподавателя вуза

Компетенции	Содержание компетенций преподавателя вуза
Билингвальная компетенция	– использовать специальные языковые средства в деловом общении и профессионально–личностном развитии; – ориентироваться в специальной терминологии на иностранном языке; – извлекать информацию из оригинальных источников.
Поликультурная компетенция	– эффективно участвовать в социальных процессах поликультурного общества; – осуществлять межкультурное взаимодействие; – учитывать поликультурный состав субъектов профессиональной деятельности.
Проектная компетенция	– разрабатывать и реализовывать проекты; – находить заинтересованных людей, формировать систему целей, сроков, финансирования; – осуществлять интеграцию и планирование проектной деятельности, прогнозировать ожидаемые результаты проекта; – управлять качеством, рисками проекта, выявлять и анализировать проблемы.
Маркетинговая компетенция	– выполнять деятельность по разработке и реализации стратегии развития вуза в условиях рыночной экономики; – решать маркетинговые задачи по взаимодействию с ключевыми партнерами; – использовать возможности внешней и внутренней среды для разработки новых образовательных программ и проектов на основе анализа спроса и анализа конкурентов, оценки степени удовлетворенности потребителей;

	– взаимодействовать с представителями социальной и образовательной сферы, представлять свое учреждение на федеральном и международном уровне.
Информационно–технологическая компетенция	– применять новейшие информационные технологии в своей профессиональной деятельности; – использовать, пополнять и передавать информационные ресурсы; – дополнять или заменять непосредственные контакты и поездки в вуз другой страны виртуальной мобильностью.

Представим содержательную характеристику каждой из выделенных компетенций. *Билингвальная компетенция* – характеристика индивида, предполагающая владение им родным и иностранным языками в той или иной области предметного знания, способность к их инструментальному использованию в широком спектре учебных и жизненных ситуаций на основе формирования новой структуры мыслительной и речевой деятельности индивида [151]. Билингвальная компетенция, согласно определению М.Н.Певзнера и А.Г.Ширина, «предполагает наличие у индивида языковых знаний и умений, имеющих непосредственное отношение к предмету его труда, а также способность использовать специальные языковые средства в деловом общении и профессионально–личностном развитии» [114]. Билингвальная компетенция преподавателя вуза определена нами как совокупность знаний и умений, полученных по различным аспектам иностранного языка (аудирование, устная речь, письмо и др.), обеспечивающих успешность и продуктивность профессиональной деятельности преподавателя на основе использования родного и иностранного языков в условиях международного сотрудничества университетов.

Поликультурная компетенция становится ключом к эффективному международному сотрудничеству. Совет Европы включил поликультурную компетенцию в число пяти ключевых компетенций, которые должны обеспечить

современное образование [112]. Д.Н.Григорьев обосновывает теоретическое положение о многокультурности как важной составляющей профессионализма любого специалиста, который «должен уметь работать с различными в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческое различие, быть толерантными к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе» [36]. Межкультурное взаимодействие понимается сегодня как соприкосновение специалистов, принадлежащих к разным культурам, их влияние, воздействие друг на друга в профессиональной деятельности в социальных системах. Профессиональное содержание поликультурной компетенции преподавателя вуза в современных условиях связано с такими аспектами как: осознание и умение действовать сообразно культурным особенностям профессионального окружения, сохраняя при этом свою культурную идентичность; знание и учет психологических особенностей восприятия и поведения представителей разных культур; способность организовать конструктивное межкультурное взаимодействие в коллективе, прогнозировать, предупреждать и разрешать межкультурные конфликты в коллективе, использовать межкультурные различия для обогащения личного культурного опыта всех субъектов взаимодействия. Исходя из всего сказанного выше, мы определяем поликультурную компетенцию преподавателя вуза как интегративное личностно–профессиональное качество преподавателя, обуславливающее способность эффективно участвовать в социальных процессах поликультурного общества, осуществлять межкультурное взаимодействие, учитывать поликультурный состав субъектов профессиональной деятельности и использовать его характеристики и особенности для эффективного международного сотрудничества университетов.

Проектная компетенция заключается в способности разрабатывать и реализовывать проекты, а именно: выявлять и анализировать проблемы, находить заинтересованных людей; формировать систему целей, сроков и финансирования; осуществлять интеграцию и планирование проектной деятельности; прогнозировать ожидаемые результаты проекта; управлять качеством, рисками

проекта. Проектная компетенция определяется уровнем готовности преподавателя вуза к проектной деятельности, его индивидуальными способностями к проектированию и мотивированным стремлением к самообразованию и направлена на развитие культуры мышления, поведения, общения, деятельности.

При проектировании совместных программ в условиях международного сотрудничества университетов наиболее важным является: согласование учебных планов, выделение модулей, соответствующих учебным планам университетов–партнеров; оценка объемов зачетных единиц (кредитов) учебного процесса в университетах–партнерах; согласование двухсторонних соглашений; выбор модели и результата обучения; набор и совместное обучение; особенности организации совместного обучения, мобильности студентов и преподавателей.

Маркетинговая компетенция преподавателя вуза рассматривается нами как способность и возможность обеспечения успешной деятельности в конкурентной среде, за счет принятия принципов маркетинга в качестве одного из принципов профессиональной деятельности в образовательной сфере. Наличие маркетинговой компетенции у преподавателей вуза позволяет эффективно выполнять деятельность по разработке и реализации стратегии международного сотрудничества вуза в условиях рыночной экономики и решать маркетинговые задачи по взаимодействию с ключевыми партнерами; использовать возможности внешней и внутренней среды для разработки новых образовательных программ и проектов на основе анализа спроса и анализа конкурентов, оценки степени удовлетворенности потребителей, взаимодействовать с представителями социальной и образовательной сферы, представлять свое учреждение на федеральном и международном уровне.

Современная действительность отличается информационной насыщенностью и возможностями, которые накладывают свой отпечаток на профессиональную деятельность и на сферу образования. Она диктует необходимость, с одной стороны, изучения возможностей информационных технологий, а с другой, – целесообразность реализации в определенной сфере, в частности, в реализации международного сотрудничества. *Информационно–*

технологическая компетенция преподавателя вуза определена нами как владение информационными технологиями, умение применять их в своей профессиональной деятельности, использовать, пополнять и передавать информацию путем новейших информационных технологий. Коммуникативные и дистанционные технологии позволяют, на наш взгляд, сделать международное сотрудничество университетов более информативным и интенсивным. Кроме того, непосредственные контакты, поездки в вуз другой страны, на сегодняшний день, могут дополняться или заменяться виртуальной мобильностью благодаря новейшим техническим средствам.

В качестве третьего компонента выступает *деятельностно–поведенческий компонент* профессиональной культуры преподавателя вуза, который обеспечивает проявление сформированных знаний, умений и навыков в поведении и собственно в профессиональной деятельности. «Деятельность – специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование». Из такого определения могут быть выведены характеристики деятельности, имеющие отношение к вопросу о связи деятельности и культуры. Именно деятельность, по мнению В.Е.Давидовича и Ю.А.Жданова, выступает ядром теории культуры, ее основной единицей анализа. Поведение бывает, условно говоря, двух видов: вербальное и реальное. Вербальное поведение – наши высказывания, мнения, суждения. Реальное поведение – это наши практические действия и поступки. В своем поведении мы обычно ориентируемся на определенные правила, руководствуемся теми или иными нравственными принципами, которым подчиняем свои стремления и поступки. Однако не всегда знание нравственных норм, принятых в данном обществе, соответствует поведению человека. Мы выделяем следующие основные умения: приобретать научную информацию по проблеме; обновлять культурные знания и совершенствовать профессиональные и коммуникативные умения; использовать рациональные приемы работы; осуществлять самоанализ, самооценку получаемой

информации; прогнозировать возможные результаты своей деятельности, корректировать и перестраивать ее; решать профессиональные задачи.

Итак, перечисленные компоненты являются той базой, на которой происходит дальнейшее развитие профессиональной культуры преподавателя вуза. Когнитивный компонент является ведущим, так как на его основе формируются и развиваются последующие компоненты в структуре профессиональной культуры преподавателя вуза.

Подводя итог вышесказанному, *профессиональная культура преподавателя вуза* определена нами как сложная динамическая система, включающая совокупность мировоззренческих позиций и ценностно–мотивационных установок (ценностно–мотивационный компонент), профессиональных знаний и компетенций (когнитивно–профессиональный компонент), а также модели и стили профессионального поведения, формируемые в процессе освоения отечественного и зарубежного педагогического опыта (деятельностно–поведенческий компонент). Также нами были выделены основные функции профессиональной культуры преподавателя вуза: гносеологическая, информационная, обучающая, воспитывающая, коммуникативная и нормативная. Следует констатировать определенный порядок причинной устойчивой связи между структурными и функциональными компонентами профессиональной культуры преподавателя вуза, при котором изменения одних составляющих вызывают изменения других.

Учитывая современные тенденции, связанные с Болонским процессом, интернационализацией образования и развитием международной деятельности университетов, в результате которых высшая школа оказалась в условиях культурного плюрализма, в следующем параграфе мы рассмотрим международную деятельность университетов как контекстное условие развития профессиональной культуры преподавателя вуза.

1.2 Международное сотрудничество университетов как контекстное условие развития профессиональной культуры преподавателя вуза

В данном параграфе мы рассматриваем основные направления развития международной деятельности вуза в контексте глобализации и интернационализации высшего образования. В параграфе также определено понятие и представлены сущностные характеристики международного измерения высшего образования. Показано влияние международного сотрудничества университета на развитие профессиональной культуры преподавателя вуза.

Исследование международной деятельности современного университета базируется на основополагающих документах по модернизации высшего образования в условиях постиндустриального общества и развития экономики знаний. Мы опираемся на ряд нормативных документов, отражающих особенности как европейского, так и российского образовательного пространства. Так, например, В ходе VIII Конференции министров образования стран–участниц Болонского процесса и III Болонского политического форума (26–27 апреля 2012 года в г. Бухарест, Румыния) были оценены результаты начала второго десятилетия Болонского процесса и определены политические ориентиры в развитии высшего образования на следующий период. В рамках Бухарестской конференции и Болонского политического форума были приняты следующие документы: Коммюнике европейских министров образования «Максимальное использование нашего потенциала: консолидация Европейского пространства высшего образования»; Стратегия развития мобильности в Европейском пространстве высшего образования на период до 2020 года «Мобильность для совершенствования образования»; Совместное заявление участников III Болонского политического форума «За рамками Болонского процесса: создание и взаимодействие национального, регионального и глобального пространств высшего образования». Представленные документы характеризуют актуальность развития мирового образовательного пространства, выделяя межстрановое

сотрудничество, международное партнерство университетов стран–участников Болонской декларации. В российских документах также обозначена важность развития международной деятельности и включения международной составляющей в систему высшего образования. В Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273–ФЗ от 21.12.12 г., в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, в Концепции долгосрочного социально–экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, а также в Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011 – 2020 гг. обозначена важность развития международной деятельности университетов для повышения конкурентоспособности и качества образовательных услуг. Весь перечень представленных документов составляет нормативно–правовую основу и подтверждает актуальность нашего исследования.

Глобальное понимание возрастающей значимости развития международной деятельности отражено в стремлении представителей высшей школы обозначить международные образовательные стандарты, которые не являются нормативным документом, ни в коей мере не заменяют национальные образовательные стандарты, а являются неким эталоном и задают вектор развития непрерывного образования, отражая мировые тенденции высшего образования.

В последние десятилетия мы привыкли характеризовать международную составляющую отечественного образования словами «глобализация», «интернационализация», «международное сотрудничество», «международное стратегическое партнерство», «европейское измерение». Каждый из этих терминов отражает основные тенденции в развитии современного высшего образования. Однако следует отметить, что современные исследователи дают неоднозначные трактовки и оценки данных понятий. Рассмотрим каждое понятие более подробно.

Так, по словам М.М.Акулич [4]: «глобализация – это сложный и противоречивый процесс». Автор также выделяет оптимистический,

пессимистический и нейтральный подходы к оценке данного процесса: «Оптимисты исходят из того, что глобализация – это неизбежный феномен, объективно обусловленный, имеющий в основном позитивную направленность и перспективы. Сторонником оптимистического подхода выступает также Э.Гидденс, который считает что «глобализация является причиной возрождения местной культурной идентичности во многих регионах мира» [34]. Однако пессимисты обращают внимание на негативные последствия глобализации, неготовность многих государств к участию в этом процессе. По их мнению, национальная специфика «заглушается» неодолимой силой рынка, глобализация не привязана к прошлому, к традициям страны» [34].

Мы разделяем точку зрения М.М.Акулич [4], что наступил такой момент исторического развития мировой сферы высшего образования, когда национальная обособленность вузов вступает в конфликт с последствиями и перспективами глобализации экономики: вопросы в признании университетских дипломов и специализаций, развитии международных форм оценки качества, процедурах международной аккредитации и т.д. Решение этих вопросов как раз отражается в таких формах глобализации высшего образования, как: мобильность студентов и преподавателей, интернационализация учебных планов, международное сотрудничество, совместные программы, программы двойного и тройного диплома и др. В то же время эти формы глобализации образования можно рассматривать и как этапы на пути решения более сложной задачи – задачи международной интеграции национальных систем высшего образования.

На наш взгляд, глобализация не является явлением лишь глобальной мировой экономики, а неизбежно распространяется на сферу культуры, образования и др. Поэтому, рассматривая процесс глобализации высшего образования в исследовании развития профессиональной культуры преподавателя вуза, стоит также обратить внимание на феномен *«глобализация культуры»*.

Термин «глобализация культуры» появился в конце 80–х годов XX века, в результате сближения наций и расширения культурных контактов народов. Глобализация культуры также имеет позитивные и негативные стороны.

Очевидно, что расширение культурных контактов в современном мире, общение и познание способствует сближению народов. Однако чрезмерно активное заимствование опасно потерей культурной идентичности. Открытость границ для культурного влияния и расширяющееся культурное общение могут привести, с одной стороны, к обмену положительным опытом, обогащению собственной культуры, подъему ее на более высокую ступень развития, а с другой – к ее культурному истощению за счет унификации и стандартизации, распространения одинаковых культурных образцов по всему миру [77].

Таким образом, нельзя оценивать влияние процесса глобализации на развитие высшего образования либо как исключительно позитивное, либо как исключительно негативное. В современных условиях вузы стремятся к нахождению баланса между сохранением собственных академических традиций и приобретением нового опыта в процессе международного сотрудничества, которое необходимо для укрепления позиций университетов в мировом академическом сообществе. Только тщательно продуманная стратегия развития вуза, учитывающая актуальные мировые тенденции и использующая преимущества конкурентоспособного университета, может способствовать его дальнейшему успеху на образовательном рынке. В этом плане такая стратегия является результатом не только глобализации, но и интернационализации высшего образования. В реальной практике современного вуза эти процессы являются тесно взаимосвязанными. На рубеже XX – XXI веков интернационализация протекает в жестких условиях глобализации мирового образовательного пространства. Поэтому некоторые авторы, считая глобализацию и интернационализацию высшего образования явлениями разного порядка (явлением глобальной мировой экономики и явлением культуры) в современных условиях рассматривают межкультурное взаимодействие современных систем образования как форму интернационализации высшего образования [96].

В отличие от глобализации, *интернационализация* университетов не относится к новым явлениям. Высшее образование всегда было проникнуто духом интернационализма и межнационального сотрудничества. Идеи

интернационализации искусства, науки и образования зародились уже в XVII в., однако в настоящее время интернационализация высшего образования вышла на новый качественный уровень и становится все более значимой. Изменившиеся социально–экономические и политические реалии, сложности, возрастающая зависимость стран друг от друга и усиливающаяся роль международных отношений привели к новообразованиям в развитии системы высшего образования в европейских странах [142].

По мнению М.Н.Певзнера и А.Г.Ширина, «интернационализация предполагает признание культурного плюрализма, интенсивный диалог культур, формирование поликультурной компетентности, толерантного отношения к другим странам и народам, международную солидарность, выраженную в объединении педагогических усилий преподавателей и студентов различных стран на основе принятия общих идеалов и взаимного уважения» [112]. Исходя из этого, процесс интернационализации предполагает усиление межкультурного взаимодействия народов, что оказывает позитивное влияние на социокультурную ситуацию в мире и несет одновременно угрозу стирания культурной самобытности народов, подчинения чуждым стандартам, конфликтам и войн [6].

Сегодня интернационализация выступает как «активное и эффективное межстрановое сотрудничество с целью взаимообогащения и обмена опытом в сфере образования» [38] и затрагивает фундаментальные основания высшей школы как социального института. Идея интернационализации предполагает «процесс превращения национального вуза в интернациональный вуз, ведущий к включению международного аспекта во все компоненты комплексного управления с целью повышения качества преподавания и исследования, а также достижения требуемых компетенций» [51].

По мнению Л.А.Вербицкой, интернационализация высшего образования имеет следующие преимущества: объединение ресурсов; углубление базы знаний институтов–участников, обогащение учебных программ; отсутствие дублирования и ненужного копирования тем исследования; расширение

культурных горизонтов и опыта межкультурного общения преподавательского состава за счет присутствия в вузе студентов и ученых из разных стран [22].

Очевидно, что одним из главных достоинств интернационализации системы высшего образования является возможность получения образования международного формата. Если раньше представление о международной деятельности университета было связано только с академической свободой, мобильностью отдельных представителей высшей школы и свободным обменом информацией, то в условиях интернационализации университеты являются участниками международной команды по производству знаний, и для этого, помимо свободного академического обмена, нужны другие формы сотрудничества.

Международная деятельность современного университета представляет собой важный компонент стратегической программы университета. Сегодня можно наблюдать непростой период политической нестабильности в мире, влияющий на международную деятельность российских вузов. По словам М.Н.Певзнера, есть три альтернативные стратегии международной деятельности вуза в сложившихся на сегодняшний день политических условиях: «сохранение и развитие стратегии интернационализации и международной ориентации деятельности вуза; консервация этой стратегии и выжидание; отказ от данной стратегии, ориентация на закрытость, замкнутость национальных образовательных систем на основе антиглобализма. Каждый вуз имеет право на собственный выбор, но только первый вариант способен дать импульс международной деятельности» [109]. Главный фактор, обеспечивающий успех международной деятельности в будущем, по мнению М.Н.Певзнера, «это отношения доверия и дружбы между университетами–партнерами. Если эти отношения окажутся устойчивыми в эпоху политических и экономических турбулентностей, то и международная деятельность будет иметь долговременные перспективы, её результаты будут устойчиво развиваться» [109].

Международное сотрудничество в рамках международной деятельности университета постепенно приводит к структурным и институциональным

изменениям в высшем образовании, которые максимально сближают образовательные системы и поэтапно формируют единое мировое образовательное пространство. В практике международного сотрудничества российских вузов можно выделить несколько видов сетей, имеющих различную структуру управления: сети–кооперации, сети–ассоциации и консорциум. Первая группа сетей строится по принципу *кооперации*, который не предполагает наличие признанного всеми участниками университета или страны–лидера. В *международных сетях–ассоциациях* все страны–участники являются равноправными, но имеют единый демократически избранный орган управления. В сетях, строящихся по *принципу консорциума*, лидирующее положение занимает университет, являющийся, как правило, заявителем того или иного проекта. Сетевое взаимодействие университетов по принципу консорциума, направленное на создание инновационных продуктов в области мировой науки и образования, имеет свои особенности.

Во–первых, оно позволяет интегрировать научно–образовательные потенциалы университетов различных стран, обеспечить свободный доступ студентов различных университетов к единой сети информационных ресурсов. Во–вторых, аккумулировать сильные стороны каждого университета и придать, таким образом, процессу взаимодействия синергетический эффект. В–третьих, важным аспектом международного сетевого взаимодействия является интенсивная межкультурная коммуникация, диалог различных учебных культур, взаимообогащение студентов и преподавателей вузов на основе этого диалога [109].

Эффективному достижению таких результатов способствуют международные проекты и образовательные программы. Раскроем сущность понятия «образовательная программа». В научных исследованиях как зарубежных, так и отечественных авторов понятие «образовательная программа» трактуется достаточно неоднозначно. Для нашего исследования наиболее значима точка зрения Ю.Г.Татура [135], который утверждает, что *образовательная программа* – это не программа какой–либо учебной дисциплины и даже не

совокупная программа какого-либо года обучения. Это целостная программа определённого уровня образования, классифицированного в качестве образовательного ценза. Если на данном уровне образования имеются различные направления подготовки, связанные, например, с профилем работы будущего специалиста, то по каждому такому направлению формируется своя образовательная программа. Все они в таком случае относятся к одному уровню. Такая сущность образовательных программ делает их базовым элементом системы образования [135].

Международная образовательная программа представляет собой вид образовательной программы, имеющей международный характер и поликультурную направленность, конструируемой и реализуемой высшими учебными заведениями различных стран на основе двусторонних и многосторонних соглашений, либо в составе проектных консорциумов с целью создания совместных продуктов образовательной деятельности, повышения академической мобильности преподавателей и студентов, повышения качества высшего образования в соответствии с мировыми образовательными стандартами, а также конкурентоспособности вузов партнеров на международном рынке научно-образовательных услуг [109]. Опыт международной деятельности позволяет выделять *глобальные*, и *межорганизационные* образовательные программы [74]. *Глобальная* международная образовательная программа нацелена на развитие поликультурного образования и предполагает создание сетей вузов-партнеров, консорциумов различного типа. Следующим типом программ являются *межорганизационные* международные программы. Данный тип академических программ реализуется отечественным вузом совместно с зарубежными образовательными и необразовательными организациями. Разновидностью межорганизационных программ являются *межвузовские* международные программы. Данные программы реализуются вузом в процессе международного сотрудничества с зарубежными университетами или научно-образовательными центрами. Они могут быть как долгосрочные, так и краткосрочные. Однако важным остается тот факт, что участие преподавателей в

таких программах расширяет их общий и профессиональный кругозор, формирует новые компетенции, обогащает профессиональную культуру за счет приобретения нового опыта международного уровня.

Международные образовательные проекты создают в современных условиях предпосылки для достижения более высокого уровня интернационализации высшего образования — *международного стратегического партнерства*. Признаками стратегического партнерства являются общность стратегических интересов, наличие сходных или постановка совместных стратегических целей и задач, долгосрочные договорные отношения, интеграция ресурсов, совместная научно–образовательная деятельность, совместный анализ результатов деятельности [109]. В области высшего образования международное стратегическое партнерство предусматривает договорные отношения между вузами, формирование стратегических альянсов, создание международной сети вузов–партнеров, взаимное признание дипломов, проектно–грантовую деятельность. Таким образом, международными стратегическими партнерами в образовании можно считать образовательные учреждения, расположенные в двух или более странах и имеющие долгосрочные договоры о сотрудничестве, которые предусматривают реализацию совместных научно–образовательных проектов на основе частичной интеграции кадровых, информационных, материально–технических ресурсов для решения стратегических задач, связанных с корпоративной миссией этих организаций [113].

И.А.Новиков считает возможным выделить основные критерии стратегического партнерства: взаимная заинтересованность партнеров в сотрудничестве и большое количество сфер для сотрудничества; принципиально важные стратегические цели, достижение которых возможно лишь при серьезной координации усилий сторон; долгосрочный характер отношений; правовая база партнерства, где закреплено содержание сотрудничества и механизмы его реализации; способность сторон учитывать интересы друг друга, идти на компромиссы, поддерживать партнера, даже если в этом нет очевидной выгоды;

взаимный отказ от дискриминационных и ультимативных действий относительно партнера; общие ценности, лежащие в основе политической системы партнеров [100].

В процессе исследования международной деятельности университетов как контекстного условия развития профессиональной культуры преподавателя вуза возникает вопрос: можно ли говорить о международном измерении профессиональной культуры и если да, то в чем заключается сущностные характеристики данного измерения. Чтобы ответить на этот исследовательский вопрос обратимся к рассмотрению достаточно распространенного в общественно–политической и специальной литературе термина «европейское измерение». В образовательной практике понятие «европейское измерение» рассматривается в первую очередь во взаимосвязи с разработкой общих или соответственно интегрированных образовательных программ. Такие программы, предлагаемые университетами разных стран, должны привести к возможности получения студентами двойных или совместных степеней/дипломов [44].

Европейское измерение нацелено на выравнивание уровня образования различных стран, но не ставит перед собой задачу создания наднациональной, единой для всей Европы образовательной системы. При таком подходе исключается вмешательство в образовательную деятельность отдельных стран и вузов. Основной задачей согласованной образовательной политики становится содействие достижению высокого качества образования посредством организации сотрудничества, оказание им поддержки в их образовательной деятельности в условиях культурного и языкового разнообразия, а также содействие обмену международным научно–образовательным опытом в рамках единого Европейского пространства.

Европейское пространство высшего образования предполагает интеграцию систем образования государств–участников Болонского процесса за счет введения трех циклов высшего профессионального образования, сопоставимости европейских степеней высшего образования, общей системы квалификаций,

согласованных систем обеспечения качества и механизмов аккредитации/сертификации.

Европейское измерение в области высшего образования предполагает также:

- развитие академической мобильности студентов и преподавателей;
- реализацию профессиональных образовательных программ, предлагаемых на разных языках, или билингвальных модулей, входящих в образовательные программы;
- психолого–педагогическое сопровождение студентов в период их адаптации в другом вузе;
- специализацию деятельности вузовских международных служб с учетом положений Болонской декларации и принципов Европейского измерения в области высшего образования;
- проведение маркетинговых исследований в области высшего образования и вхождение в рынок образовательных услуг;
- взаимное признание квалификаций выпускников;
- сопоставимость требований европейской системы обеспечения качества и развитие внутривузовских систем обеспечения качества образования, привлечение к внешней оценке деятельности вузов студентов и работодателей.

Если целью нынешнего поступательного движения России является построение демократической европейской цивилизации, то понятие «европейское измерение» в современном понимании означает осознание личностью общей европейской исторической судьбы, традиций и ценностей, признание общечеловеческих глобальных приоритетов, но в то же время и критику евроцентризма, защиту национальных и государственных интересов. Европейское измерение придает знаниям, убеждениям и ценностям новый глобальный ракурс, который позволяет участникам взглянуть на себя не только как на часть страны или этноса, но ощутить свое единство с мировой и европейской цивилизацией [2].

Европейское измерение в образовании ориентировано на воспитание личности с четкой гражданской позицией и профессиональной составляющей

личности «европейского типа», исповедующей толерантность, плюрализм, ценящей культурное наследие сообщества, участника процесса европейской интеграции.

Европейское измерение – очень тонкая грань между европейским общим образовательным пространством и культурной идентичностью. В условиях поликультурализма и мультилингвизма реформирование европейских образовательных систем, открытых для международного сотрудничества и ориентированных на выравнивание уровня образования стран – членов Евросоюза (ЕС), не ставит перед собой задачу создания единой для всей Европы образовательной системы. Европейский союз не вмешивается в образовательную деятельность своих членов. Основная функция ЕС в области образовательной политики – способствовать достижению высокого качества образования через организацию сотрудничества между странами – участницами содружества, оказывать им поддержку в их образовательной деятельности в условиях культурного и языкового разнообразия, а также содействовать обмену международным опытом в рамках Европейского союза [23].

Немецкий исследователь В. Motschmann [157] выделяет два уровня европейского измерения: *объективно–административный уровень*, предполагающий создание сети европейских культурно–образовательных и научных институтов, призванных транслировать Европейские ценности в глобализированном пространстве и оказывать содействие национальным образовательным системам в проведении так называемых «европейских студий», направленных на изучение культуры, истории, географии Европы, а также проведение исследований в этих областях знаний; *субъективно–ментальный уровень*, предполагающий формирование чувства европейской общности, основанного на едином понимании европейских ценностей, а также на стремлении осуществлять научный обмен идеями, ресурсами, группами студентов и преподавателей. Чувство европейской общности является мотивирующим фактором, обеспечивающим участие студентов в международных образовательных программах и программах академических обменов.

Субъективно–ментальный уровень европейского измерения в образовании направлен на содействие европейского объединения и предполагает диалог культур в рамках европейской общности, который осуществляется не только на теоретическом уровне, но и как результат личного опыта участия в процессе межкультурной коммуникации и взаимодействия в поликультурном пространстве. Результатом такого опыта становится углублённое понимание других культур и обогащение собственной культуры.

В рамках данного диссертационного исследования, рассматривая процесс развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов, с учетом глобализации культуры и интернационализации высшего образования, специфики развития международной деятельности вузов и участия в международных образовательных программах, как преподавателей, так и студентов всего мира, опираясь на определение «европейского измерения» считаем необходимым обозначить понятие «международное измерение высшего образования».

Итак, *международное измерение высшего образования* представляет собой комплекс характеристик (структурно–содержательной, технологической, организационно–управленческой), отражающих наличие в вузе эффективного международного сотрудничества, обеспечивающего научно–педагогическую кооперацию, международное стратегическое партнерство, академическую мобильность преподавателей и студентов, а также наличие ярко выраженной международной составляющей во всех компонентах образовательного процесса в вузе, приближающей его к международным стандартам и придающей ему поликультурную направленность.

Нами было выделено три характеристики международного измерения высшего образования: структурно–содержательная, технологическая и организационно–управленческая.

Структурно–содержательная характеристика международного измерения отражает принципы Болонской декларации, создание и реализацию совместных образовательных программ, в том числе с двойным дипломом;

включение в учебные программы модулей или модульных элементов, отражающих инновационный зарубежный опыт в области науки, техники, культуры, высшего и среднего образования, а также результаты компаративистских исследований в различных областях знаний.

Технологическая характеристика включает в себя внедрение в образовательный процесс различных технологий и методов, отражающих достижения современной дидактики в различных странах мира, включая методики смешанного и дистанционного обучения, осуществляющие виртуальную межкультурную коммуникацию, обучение международной командой, семинары–погружения, а также технологии инклюзивного образования, обеспечивающие открытость и доступность образовательных ресурсов различным гетерогенным группам обучающихся.

Организационно–управленческая характеристика международного измерения предполагает аккумуляцию финансовых, административных, материальных и кадровых ресурсов, обеспечивающих международную составляющую образовательного процесса. К этой характеристике относятся также установление договорных отношений с вузами партнерами и формирование мотивационной готовности преподавателя вуза к участию в различных видах международной деятельности.

Как уже было сказано, взаимодействие с зарубежным университетом–партнером происходит в условиях интенсивной межкультурной коммуникации, диалога различных учебных культур, взаимообогащения преподавателей вузов на основе этого диалога. Участие в международных обменах меняет способы идентификации преподавателей с собственным вузом. Эффект взгляда со стороны позволяет оценить привычное, знакомое в сравнении с иным, ранее не ведомым. Представляя в другой стране отечественное образование и сравнивая различные учебные культуры, преподаватели критически оценивают зарубежный опыт, находя в нем много позитивного, достойного адаптации и использования в социокультурных условиях своей страны. Они возвращаются в свой университет с новыми знаниями и впечатлениями, оказывают определенное влияние на

позитивное изменение его учебной и корпоративной культуры. Каждый участвующий в международных образовательных программах автоматически и зачастую подсознательно развивает в себе следующие знания и способности: знание о других культурах, изученных изнутри; способность рассматривать свою страну в кросскультурном аспекте; способность к межкультурной коммуникации; способность признавать недостаточность знания, т.е. знание о недостатке знания, которое определяет мотивацию к учебе; способность мыслить в сравнительной педагогике; способность изменять самовосприятие и т.д.

На основе вышеизложенного, с учетом определения понятия международного измерения высшего образования, мы определяем *международное измерение профессиональной культуры преподавателя вуза* как сущностную характеристику профессиональной культуры преподавателя вуза, отражающую ярко выраженную международную составляющую и поликультурную направленность всех ее функций (гносеологической, информационной, обучающей, воспитывающей, коммуникативной, нормативной) и компонентов (ценностно–мотивационного, когнитивно–профессионального и деятельностно–поведенческого).

Таким образом, взаимодействие с зарубежными университетами–партнерами происходит в условиях интенсивной межкультурной коммуникации, диалога различных культур, что оказывает значительное влияние именно на профессиональную культуру преподавателей. Однако развитие профессиональной культуры преподавателя вуза носит длительный характер. Отметим, что опыт межкультурного взаимодействия должен быть воспринят на эмоциональном (ценностно–мотивационный уровень профессиональной культуры), познавательном (когнитивно–профессиональный уровень культуры) и поведенческом (деятельностно–поведенческий компонент культуры) уровнях, чтобы в будущем преподаватель мог вступить в позитивные и эффективные отношения с представителями другой культуры, как на территории своей страны, так и за ее пределами.

В связи с современными тенденциями глобализации и интернационализации возникает необходимость исследования условий, влияющих на развитие профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов. Решение этой задачи будет рассмотрено в следующем параграфе при описании концептуальной модели развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университета.

1.3. Концептуальная модель развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университета

В данном параграфе представим концептуальную модель развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университета.

Прежде чем перейти к описанию концептуальной модели развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университета, обратимся к определению понятия «модель» и раскроем сущность процесса моделирования.

Термин «модель» произошел от латинского слова «modus, modulus», что означает: мера, образ, способ, норма. В широком смысле под моделью принято понимать «аналог, заместитель оригинала (фрагмента действительности), который при определенных условиях воспроизводит интересующие исследователя свойства оригинала». В.А.Штофф определяет модель как «мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [153].

И.Б.Новик и А.А.Ляпунов сформулировали три определяющих признака модели:

- модель находится в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом;
- она способна замещать его в определенных отношениях;
- информация, получаемая при исследовании модели, в конечном счете, является информацией о самом моделируемом объекте [99].

В педагогике под моделью понимается некий образ, на который ориентируются ученые в преобразовании педагогической действительности с уточнением границ и условий; способ педагогического исследования, используемый для развития идеи о согласованности различных элементов педагогического объекта. С помощью модели можно спроектировать ту или иную область знаний, умений, способностей любого участника педагогической системы, какими они должны быть с точки зрения искомого результата. Это дает знание о том, что должно быть сформировано, а сопоставление того, что формирует система, с тем, что должно быть сформировано, позволяет квалифицировать имеющуюся педагогическую систему и осуществлять поиск путей ее совершенствования [78].

В нашем исследовании под моделью мы будем понимать самостоятельный объект, находящийся в определенном соответствии (но не тождественный) с познаваемым объектом, способный его замещать и дающий при исследовании определенную информацию, которая переносится по определенным правилам соответствия на исследуемый объект.

Концептуальная модель представлена множеством понятий и связей между ними, определяющих смысловую структуру рассматриваемого объекта. Так как построить идеальную модель невозможно, то представленная модель развития профессиональной культуры преподавателя вуза, по сути, является инструментом, который ни в коем случае не должен восприниматься в качестве жесткой системы, замыкающей в некоторый перечень требований личностную и профессиональную индивидуальность педагога. Однако наличие такого инструмента позволяет достаточно эффективно решать стратегические и текущие

задачи, связанные с достижением развития профессиональной культуры преподавателей.

Структура разработанной нами концептуальной модели развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов представлена тремя блоками концептуально–целевой (цель, подходы и принципы), содержательно–технологический (компоненты, технологии и методы) и рефлексивно–диагностический (критерии и уровни) (Рисунок 1.1).

Концептуально–целевой блок модели включает в себя цель, подходы и принципы. В качестве *цели* выступает развитие профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов. Кроме того, в нашем исследовании мы использовали комплекс методологических подходов, позволивших расширить представление о сущностных характеристиках феномена «профессиональной культуры». Основу составили системный, культурологический, личностно–деятельностный, компетентностный и коммуникативный подходы. Раскроем сущностную характеристику каждого подхода.

Опираясь на то, что «профессиональная культура» определена многими учеными как система [62,125,128], системный подход позволяет рассматривать профессиональную культуру преподавателя как систему, состоящую из отдельных взаимосвязанных элементов (функций и компонентов), проанализировать и сопоставить их друг с другом, объединив в целостную структуру (В.Г.Афанасьев, И.В.Блаумерг, В.В.Краевский, Б.Г.Юдин, Г.П.Щедровицкий и др.); Отметим также, что в контексте системного подхода важным является интегративный характер профессиональной культуры, базирующейся на личностной позиции к профессии и предмету деятельности, а также его способности и готовности решать профессиональные задачи на основе знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Системный подход в развитии профессиональной культуры преподавателя вуза находит свое отражение в *принципе системности и целостности*, который заключается в

выделении объекта исследования целостным образованием. При этом объект исследования не обязательно должен носить название системы. Например, система управления, система работы с персоналом и т. д. Принцип целостности означает достижение единства и взаимосвязи между всеми компонентами профессиональной культуры преподавателя вуза.

В современных исследованиях научный статус *культурологического подхода* определяется рассмотрением образования в качестве внутреннего стержня культуры, интегрирующего элемента всех отраслей духовного производства, всех форм общественного сознания. Исследования в области культурологии образования трактуют *культурологический* подход как совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы, в том числе сферы образования и педагогики через призму системообразующих культурологических понятий, таких как культура, культурные образцы, нормы и ценности, культурная деятельность и т.д. Функциональными принципами культурологического анализа педагогических проблем служат системная реконструкция культуры; учет субъектности культурного развития и деятельностного характера реализации субъектного начала в культуре; двуединство нормативного и креативного аспектов бытия культуры. Данный подход обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей, выработанной человечеством. Освоение человеком культуры представляет собой развитие самого человека и становление его как творческой личности (на основе освоенной культуры внесение в нее принципиально нового, творец новых элементов культуры) [11]. В рамках культурологического подхода выявляются свойства личности преподавателя как обладателя культуры. В данном контексте важным является рассмотрение культурологического подхода, который позволил осмыслить профессиональную культуру преподавателя вуза как многоаспектный социокультурный феномен постигнуть процесс ее становления и развития (В.И.Андреев, Ю.А.Бельчиков, А.А.Кирсанов, А.В.Мудрик, В.А.Сластенин, Н.Е.Щуркова и др.).

Культурологический подход предполагает опору на *принцип диалога культур и культурного плюрализма*. Можно утверждать, что принцип диалога культур в процессе реализации международной деятельности вуза целесообразен, поскольку диалог, где главным предметом является культура, неисчерпаем. И в диалоге, и в любой познавательной (особенно коммуникативной) деятельности в основе лежит интерес – движущая сила, которая активизирует познавательную деятельность подростков и стимулирует коммуникацию. Чтобы упомянутые виды деятельности были успешными, требуются определённые правила взаимоотношений, что особенно актуально для межкультурной коммуникации, при которой происходит не просто обмен информацией, но и культурными ценностями. Для взаимопонимания и ведения межкультурного диалога недостаточно одной доброй воли – необходима кросскультурная грамотность, включающая осознание различий в идеях, обычаях, культурных традициях, присущих разным народам, способность преподавателя увидеть общее и различное между разнообразными культурами и взглянуть на культуру собственного сообщества глазами других народов.

Личностно–деятельностный подход основан на принципиальном положении о том, что культура человека неразрывно связана с его деятельностью и деятельностью обусловлена. При этом деятельность понимается как преднамеренная активность человека, проявляемая в процессе его взаимодействия с окружающим миром, и это взаимодействие заключается в решении жизненно важных задач, определяющих развитие культуры человека [81]. Данный подход позволил выявить сущность культуры в процессе саморазвития преподавателя вуза, реализации его творческого потенциала (Б.Г.Ананьев, П.Я.Гальперин, В.Е.Давидович, Ю.А.Жданов, Н.С.Злобин, В.П.Иванов, А.Н.Леонтьев, Э.С.Маркарян, В.М.Межуев, В.С.Семенов и др.).

Личностно–деятельностный подход предполагает опору на *принцип ситуативности*. В процессе взаимодействия с окружающим миром всегда проходит в ситуации, определяемой рядом экстралингвистических факторов: местом и временем протекания общения, наличием коммуникативных партнеров,

имеющих свои коммуникативные намерения и ряд характерных особенностей – возраст, уровень речевого и общего развития, род занятий, социальный статус, интересы, определяющие предмет общения. Принцип ситуативности отражает отбор ситуаций профессиональной деятельности преподавателя вуза, в которых формируется его профессиональная культура.

Компетентностный подход позволяет выявить не только структурные компоненты профессиональной культуры, но и исследовать сложный и противоречивый процесс ее формирования в рамках международного сотрудничества университетов. Компетентностный подход позволяет утверждать, что профессионально–личностный рост взрослого обучающегося обеспечивается развитием системы вариативных компетенций, профессионально важных качеств, необходимых и достаточных для эффективного и результативного выполнения задач профессиональной деятельности (В.И.Байденко, А.Г.Бермус, И.А.Зимняя, В.Н.Зимин, Э.Ф.Зеер, Д.А.Иванов, Е.Я.Коган, Н.И.Колесникова, О.Е.Лебедев, Ю.Г.Татур, А.В.Хуторской, М.А.Чошанов и др.). Его эффективность заключается, с нашей точки зрения, в том, что основным непосредственным результатом развития профессиональной культуры наряду с формированием ключевых компетентностей становится развитие новых компетенций (билингвальной, поликультурной, проектной, маркетинговой и информационно–технологической), которые формируются в условиях международного сотрудничества вуза.

Компетентностный подход предполагает использование *принципа индивидуализации и дифференциации*. Данный принцип требует терминологического разъяснения. Прежде всего, нужно различать понятия «индивидуализация» и «дифференциация». Индивидуализация – необходимый учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, его индивидуального развития. Дифференциация в таком случае понимается как учет индивидуальных особенностей преподавателей, объединенных в группы для совместной деятельности по признакам возраста, квалификации, научно–педагогического стажа, профессиональным интересам и др. При организации обучения и повышения квалификации по дифференцированному принципу в основе его

остается индивидуализация, индивидуальный подход. Индивидуализация и дифференциация определяют технологии формирования профессиональной культуры, выбор содержания курсов повышения квалификации, организацию различных форм освоения – лекции, семинаров, круглых столов и т.д.

Коммуникативный подход предусматривает рассмотрение профессиональной культуры в условиях взаимодействия, сопровождающееся общением, обменом информацией в условиях международного сотрудничества. Как уже было сказано выше, культура не существует вне общества и формируется через общение. Она предполагает, что ее агенты («творцы», «репродуктанты», «потребители») постоянно находятся в разных ролях, пересекающихся между собой (противоборствующих и согласующихся) смыслов. Через механизмы авто- и меж-субъектной коммуникации происходит постоянная работа по соотнесению этих смыслов как условие нормального функционирования и развития социума.

Коммуникативный подход находит свое отражение в *принципе дискурса*. Данный принцип воплощает в практику стратегические ориентиры, составляющие «ядро» коммуникативного обучения и рассматривается как необходимый механизм и условие реализации его целей, содержания и средств построения. «Дискурс» (от лат. *diskursum* – рассуждение, довод; от франц. *discours* – речь) допускает не только варианты произношения, но и множество интерпретаций. Данное понятие определяется как связный текст в его совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психолингвистическими и другими факторами»; «текст, взятый в событийном аспекте»; «важнейшая составляющая речевого события»; «текст плюс ситуация»; «речь, погруженная в жизнь»; «вид речевой коммуникации, ориентированной на обсуждение и обоснование любых значимых аспектов действий, мнений и высказываний ее участников»; «процесс речевого поведения»; «компонент, участвующий во взаимоотношении людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)»; «обмен хорошо обоснованными, продуманными (рефлексивными) аргументами»; «интерактивный способ речевого взаимодействия». Вместе с тем в большинстве работ отечественных и зарубежных

авторов (Н.Д.Арутюнова, Т.А.Дейк, Е.В.Падучева, Г.Г.Почешов), сложилась традиция, в рамках которой под словом дискурс понимается целостное речевое произведение в многообразии его когнитивно – коммуникативных функций. Речевые произведения рассматриваются как результат дискурсивной деятельности «языковой личности», т.е. человека, способного совершать речевые поступки: порождать и понимать речь. Дискурсивная деятельность и, шире, дискурсивное поведение выступают способом самовыражения языковой личности. Они позволяют судить об индивидуальных особенностях коммуникативной компетентности их создателя (адресанта), уровне ее сформированности, а также о скрытых (латентных) процессах его языкового сознания, составляющих своеобразие дискурсивного мышления. Сказанное дает основание рассматривать дискурс в рамках коммуникативного подхода как сложное вербально–знаковое построение (высказывание), определяемое как коммуникативное событие, созданное в результате согласованного взаимодействия сознаний и действий, результатом которого становится достижение понимания и взаимопонимания. Преподаватель, безусловно, должен являться проводником и носителем культуры во всех аспектах ее проявления, в том числе, разумеется, и речевой. При этом речь преподавателя, выражая языковую личность говорящего, является максимально персонифицированной, адресной (обращена к конкретной аудитории), авторитетной (учитель–воспитатель) и рефлексивной (самооценка и самоконтроль). Именно благодаря названным качествам преподавателя в обществе и узнают по особой манере произношения, точности словоупотребления, высокой культуре общения.

Содержательно–технологический блок модели включает в себя систему знаний о профессиональной культуре преподавателя вуза, позволяющих осознанно и целенаправленно выстроить взаимосвязь функций, компонентов и уровней профессиональной культуры.

Содержание профессиональной культуры преподавателя вуза (ПКПВ) включает в себя три компонента: ценностно–мотивационный, когнитивно–профессиональный и деятельностно–поведенческий. Охарактеризуем каждый

компонент профессиональной культуры, и представим их взаимосвязь с функциями и условиями.

Ценностно–мотивационный компонент профессиональной культуры преподавателя вуза в русле нашего исследования направлен на формирование ценностно–ориентационной и социально–установочной готовности преподавателя вуза к участию в международной деятельности университета, межкультурной коммуникации и обмену. Наличие эмпатических способностей, бесконфликтности поведения, терпимости, толерантности по отношению к представителям других народов и культурных групп выражается в осознании необходимости психологического принятия другой личности, в стремлении оказать помощь и поддержку, в развитии гуманистических ценностей личности как важнейших ценностей; убежденности в собственной причастности к формированию климата ненасилия, толерантности окружающей среды; понимании общественной значимости межкультурного диалога; потребности активного участия в межкультурном диалоге; ответственности за результаты своей деятельности; стремлении и готовности к постоянному культурному самообразованию. Другими словами, ценностно–мотивационный компонент профессиональной культуры направлен на формирование ценностно–ориентационной и социально–установочной готовности преподавателя вуза к участию в международном сотрудничестве университета, межкультурной коммуникации и обмену, а также развитие толерантности по отношению к представителям других культурных групп.

Ценностно–мотивационный компонент профессиональной культуры находит свое отражение в *гносеологической* и *информационной* функциях. *Гносеологическая функция* обеспечивает целостность представлений о международной деятельности, изучение и осознание преподавателем самого себя, своих индивидуально–психологических особенностей, уровня профессионализма и готовности к реализации международного сотрудничества университетов. *Информационная функция* предполагает овладение систематизированной информацией и ее трансляция в условиях поликультурного диалога и

международного взаимодействия. Для формирования ценностно–мотивационного компонента профессиональной культуры преподавателя вуза нами были выделены ориентационные условия, которые будут описаны ниже.

Когнитивно–профессиональный компонент предполагает сформированность системы профессиональных знаний, выступающих ориентировочной основой профессиональной деятельности преподавателя в условиях международного сотрудничества университетов. Выделяя в профессиональной компетентности преподавателя билингвальную, поликультурную, проектную, маркетинговую и информационно–технологическую компетенции, обеспечивающие эффективное международное взаимодействие, нельзя сказать, что этот ряд является законченным, закрытым. Перечень компетенций, составляющих профессиональную компетентность, их содержательное наполнение, а соответственно и содержание профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества могут расширяться, дополняться и видоизменяться в зависимости от характера международной деятельности. Характеристика данных компетенций представлена в параграфе 1.1.

Когнитивно–профессиональный компонент профессиональной культуры находит отражение в обучающей и воспитывающей функциях. *Обучающая* функция преподавателя университета отражает его способность обучать иностранных студентов, включать международную составляющую в содержание учебных программ с использованием лучших образцов мировой образовательной практики. *Воспитывающая* функция проявляется в развитии преподавателем толерантности по отношению к представителям других культурных групп.

Деятельностно–поведенческий компонент профессиональной культуры преподавателя вуза обеспечивает сформированность знаний, умений и навыков, наличие опыта позитивного взаимодействия с представителями разных культур. Можно выделить следующие основные умения: приобретать научную информацию по проблеме; использовать рациональные приемы работы в международной команде; осуществлять самоанализ, самооценку получаемой

информации; прогнозировать возможные результаты своей деятельности, корректировать и перестраивать ее; рационально и конструктивно разрешать межкультурные конфликты; решать профессиональные задачи при взаимодействии с представителями разных культурных групп; вступать в позитивное взаимодействие с представителями разных культур (национальностей, рас, верований, социальных групп). Активность определяется объемом (интенсивностью) межкультурного взаимодействия (в общесоциальном либо профессиональном аспектах), уровнем инициативы и самостоятельности. По данному показателю личность может характеризоваться пассивностью (отсутствие инициативы, неучастие в международной деятельности), вынужденной активностью (участие ситуативно и детерминировано внешними обстоятельствами, инициатива отсутствует) либо творческой активностью (внутренне мотивированное, добровольное участие в международной деятельности, проявление инициативы по реализации международных программ).

Таким образом, деятельностно–поведенческий компонент направлен на развитие способности решения профессиональных задач при взаимодействии с представителями различных культурных групп в условиях международного сотрудничества университетов.

Деятельностно–поведенческий компонент находит свое отражение в коммуникативной и нормативной функциях. *Коммуникативная функция* вырабатывает такие способы и правила коммуникации, которые соответствуют требованиям профессиональной этики, конкретной ситуации, целям совместной международной деятельности. В ряде исследований последних лет по педагогике высшей школы (Д.Ш.Турсунов, Ш.А.Магомедов и др.) поставлена проблема формирования культуры межнационального общения, принципиально важная при организации учебно–воспитательного процесса в условиях интернационализации. Таким образом, коммуникативная функция обуславливает необходимость развития таких составляющих профессиональной культуры, как речевая культура, культура межнационального общения. *Нормативная функция* профессиональной культуры поддерживает равновесие в системе профессиональной деятельности

преподавателя, регулирует его деятельность исходя из определенных требований, норм, которые устанавливаются участниками международного консорциума. Знание норм поведения в межкультурном обществе способствует продуктивной работе в международной команде; решению межкультурных конфликтов; позитивному взаимодействию с представителями разных культур (национальностей, рас, верований, социальных групп).

В содержательно–технологическом блоке модели представлен комплекс условий, направленных на развитие профессиональной культуры преподавателя вуза. Но, прежде чем определить условия, рассмотрим, что подразумевается в педагогической науке под понятием «условия».

Понятие «условия» является общенаучным. В большинстве случаев под условиями подразумевается определенная совокупность причин, обстоятельств, влияющих на функционирование и развитие объекта. В философии категория «условие» трактуется как выражение отношения предмета к явлениям действительности, без них оно существовать не может. Условие – это существенный компонент комплекса объектов, вещей, их состояний, взаимодействий, из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления [129]. В психолого–педагогической литературе понятие «условия» рассматривается часто как видовая по отношению к родовым понятиям «среда», «обстоятельства», «обстановка» (В.И.Андреев, Р.А.Низамов). Такое понятие несколько расширяет совокупность объектов, необходимых для возникновения существования или изменения обуславливаемого педагогического явления, поскольку включает в себя всё его окружение. Подобной точки зрения придерживаются Н.Ю.Посталюк, Н.М.Яковлева, которые считают, что «среда», включающая всё окружение, может содержать в себе случайные объекты, отношения, не оказывающие никакого влияния на определяемый педагогический объект.

Исходя из представленного в научной литературе понимания термина «условие», а также особенностей процесса формирования профессиональной культуры преподавателя вуза нами были выделены три группы условий,

обеспечивающих эффективность этого процесса: ориентационные, дидактические и организационно-педагогические. Далее подробно рассмотрим каждую группу условий.

Ориентационные условия предполагают целенаправленные действия по формированию позитивной мотивации преподавателей к международной деятельности в университете, к участию в различных видах международного сотрудничества, а также к повышению уровня своей профессиональной квалификации. Во многих современных организациях значительное внимание уделяется формированию не только индивидуальной, но и групповой мотивации, которая становится определяющим фактором при групповом взаимодействии сотрудников, создании целевых групп, проектных и международных команд. Следует иметь в виду, что осознание своей принадлежности к сильной организационной культуре само по себе является мощным мотиватором успешной профессиональной и общественной деятельности. Для создания необходимых ориентационных условий используется комплекс *личностно–ориентированных технологий*, описание которых будет представлено во второй главе.

Дидактические условия связаны с введением международной составляющей в содержание и организацию образовательного процесса в вузе. Речь идет, прежде всего, о включении международного компонента в содержание образовательных программ, создание модульных тематических кластеров для бакалавриата и магистратуры, разработкой билингвально–дидактического компонента образовательных программ. Разработка и реализация различных элементов учебных планов и программ, имеющих международную направленность, существенно расширяет кругозор преподавателя, спектр его компетенций и позитивно влияют на развитие его профессиональной культуры. Для создания необходимых дидактических условий используется комплекс *когнитивно–ориентированных технологий*, которые будут представлены во второй главе.

Создание *организационно–педагогических условий* связано с эффективным образовательным менеджментом вуза, обеспечивающим включение преподавателей в различные виды международного сотрудничества с целью

повышения конкурентоспособности вуза, предоставления возможностей преподавателям повышать свою профессиональную квалификацию в процессе проектирования и реализации международных образовательных программ и проектов, включения их в различные виды внешней академической мобильности. Организационно–педагогические условия предполагают использование *деятельностно–ориентированных технологий*, которые мы раскроем далее.

Рефлексивно–диагностический блок модели развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов позволяет определить уровень сформированности профессиональной культуры преподавателя вуза и те изменения, которые произошли в результате целенаправленной работы.

Критерии оценки развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов были нами определены на основе системы критериев оценки уровня сформированности профессионально–педагогической культуры, предложенной В.Ф.Исаевым. Однако критерии, предложенные В.Ф.Исаевым, мы адаптировали с учетом специфики нашего исследования. Это можно проиллюстрировать на примере критерия готовности к инновационной деятельности. Выбор данного критерия определялся значимостью инновационной деятельности для развития педагогической культуры преподавателя вуза. В педагогической науке инновационную деятельность определяют как целенаправленную педагогическую деятельность, основанную на осмыслении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно–воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения качественно иной педагогической практики. Фактором готовности преподавателя вуза к инновационной деятельности является потребность в преобразовании, совершенствовании педагогической деятельности в условиях международного сотрудничества. Мы понимаем готовность преподавателя к инновационной деятельности как сложную личностно–профессиональную характеристику преподавателя, определяющую его

направленность на развитие собственной профессиональной деятельности, активность и самостоятельность освоения, творческую реализацию, создание новых способов, приемов педагогической работы, имеющих инновационную направленность. Говоря об участии преподавателя в международных образовательных проектах, подразумевающих разработку и реализацию образовательных модулей, и обмен опытом между преподавателями вузов, можно сделать вывод, что готовность к инновационной деятельности является критерием оценки развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов. Нами были выделены пять критериев, отражающих сформированность профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов.

1. *Ценностное отношение* к международной деятельности, которое проявляется в понимании и оценке целей и задач международной деятельности, признании высокой ценности международной деятельности университета.

2. *Готовность к инновационной деятельности* свидетельствует об уровне инновационной культуры преподавателя как компонента его профессиональной культуры. Международная деятельность вуза способствует актуализации инновационного потенциала преподавателя, а также формированию инновационного поведения в процессе реализации международного сотрудничества университета.

3. *Степень развития педагогического мышления* как критерий профессиональной культуры проявляется в творческой самореализации и новаторской позиции в рамках международного сотрудничества университетов.

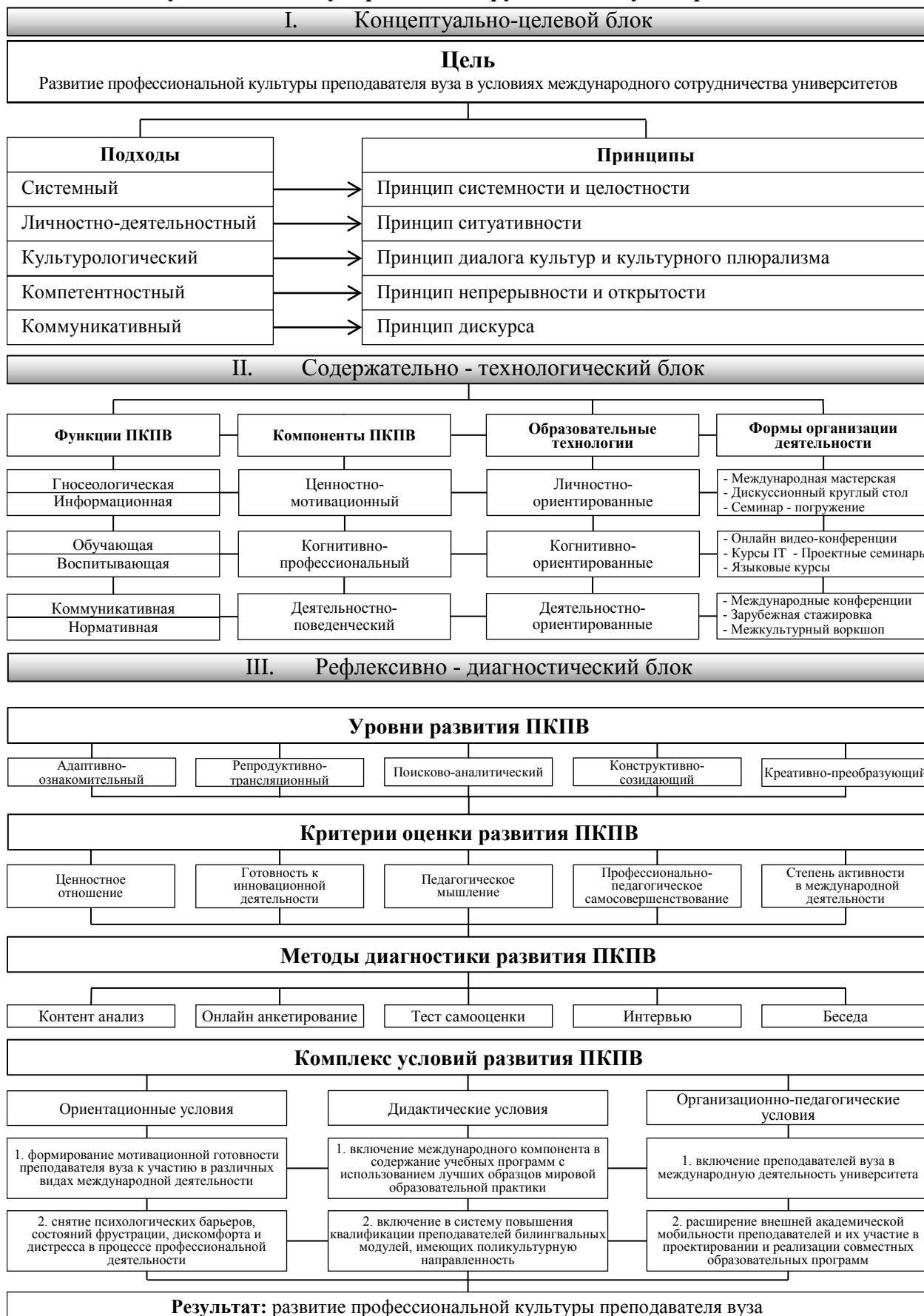
4. *Стремление к профессионально–педагогическому совершенствованию* преподавателя вуза складывается из осознания им необходимости регулярного повышения профессиональной квалификации в процессе международного сотрудничества университетов, стабильной заинтересованности и стремлении совершенствовать собственную педагогическую систему, опираясь на отечественный и зарубежный опыт.

5. *Степень активности участия в международной деятельности университета* показывает, насколько активно преподаватель вуза участвует в реализации международных проектов и программах, академической мобильности, научно–педагогической кооперации с представителями университетов–партнеров.

В зависимости от степени проявления данных критериев мы выделяем пять уровней развития профессиональной культуры преподавателей вуза: *адаптивно–ознакомительный, репродуктивно–трансляционный, поисково–аналитический, конструктивно–созидающий и креативно–преобразующий*. Подробная характеристика данных уровней представлена во второй главе.

Представив концептуальную модель развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов, мы полагаем, что она будет способствовать развитию профессиональной культуры преподавателей. Описание экспериментального исследования эффективности данной модели представлена нами в следующей главе.

Концептуальная модель развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов



Выводы по первой главе

Проведенный анализ исследований по теме диссертации позволил сформулировать следующие выводы.

1. Дано теоретическое обоснование профессиональной культуры преподавателя вуза как сложной динамической системы, включающей в себя совокупность мировоззренческих позиций и ценностно–мотивационных установок (ценностно–мотивационный компонент), профессиональных знаний и компетенций (когнитивно–профессиональный компонент), а также моделей и стилей профессионального поведения, формируемых в процессе освоения отечественного и зарубежного опыта (деятельностно–поведенческий компонент). В работе выделены основные функции профессиональной культуры преподавателя вуза: гносеологическая, информационная, обучающая, воспитывающая, коммуникативная и нормативная. Определен ряд ключевых компетенций, необходимых для успешного участия преподавателя вуза в реализации международного сотрудничества университета: билингвальная, поликультурная, проектная, маркетинговая и информационно–технологическая.

2. Расширены теоретические представления о глобализации высшего образования и культуры и об интернационализации образования как о ведущих тенденциях развития современного вуза и социально–педагогических факторах, обуславливающих изменения во всех компонентах профессиональной культуры преподавателя вуза.

3. Определено понятие и выделены сущностные характеристики международного измерения высшего образования как сущностной характеристики высшего образования, представляющей собой комплекс характеристик (структурно–содержательной, технологической и организационно–управленческой), отражающих наличие в вузе эффективной международной деятельности, обеспечивающей научно–педагогическую кооперацию, международное сотрудничество, международное стратегическое партнерство, академическую мобильность преподавателей и студентов, а также наличие ярко

выраженной международной составляющей во всех компонентах образовательного процесса в вузе, приближающей его к международным стандартам и придающей ему поликультурную направленность.

4. Разработана концептуальная модель развития профессиональной культуры преподавателей вуза в условиях международного сотрудничества университетов, включающая в себя концептуально–целевой, содержательно–технологический и рефлексивно–диагностический блоки, а также комплекс условий развития профессиональной культуры преподавателя вуза: формирование мотивационной готовности преподавателя вуза к участию в различных видах международной деятельности, снятие психологических барьеров, состояний фрустрации, дискомфорта и дистресса в процессе профессиональной деятельности (ориентационные условия); включение международного компонента в содержание учебных программ с использованием лучших образцов мировой образовательной практики, включение в систему повышения квалификации преподавателей билингвальных модулей, имеющих поликультурную направленность (дидактические условия); расширение внешней академической мобильности преподавателей и их участие в проектировании и реализации совместных образовательных программ (организационно–педагогические условия).

5. Определены критерии сформированности профессиональной культуры преподавателя вуза: ценностное отношение, готовность к инновационной деятельности, степень развития педагогического мышления, стремление к профессионально–педагогическому совершенствованию, степень активности участия в международной деятельности университета.

6. Определены пять уровней развития профессиональной культуры преподавателя вуза: адаптивно–ознакомительный, репродуктивно–трансляционный, поисково–аналитический, конструктивно–созидающий и креативно–преобразующий.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТОВ

Вторая глава посвящена описанию экспериментальной работы по апробации модели развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международной деятельности университета. В первом параграфе выявлены проблемы, определены критерии и уровни развития профессиональной культуры преподавателей российских вузов в условиях международного сотрудничества на примере программы ТЕМПУС 4. Во втором параграфе представлен процесс реализации концептуальной модели развития профессиональной культуры преподавателей вузов в условиях международного сотрудничества университетов.

2.1. Диагностика уровней развития профессиональной культуры преподавателей российских вузов в условиях международного сотрудничества университетов

Рассмотрев в первой главе процесс международной деятельности университетов, мы пришли к выводу, что участие преподавателей в международной деятельности университета расширяет их общий и профессиональный кругозор, формирует новые компетенции, обогащает профессиональную культуру за счет приобретения опыта международного взаимодействия. В данном параграфе представим диагностику уровней развития профессиональной культуры преподавателей российских вузов в условиях международного сотрудничества университетов.

Проблема измерения профессиональной культуры связана с проблемой критериев и уровней ее сформированности. Нами были выделены следующие критерии: ценностное отношение к международной деятельности, готовность к

инновационной деятельности, степень развития педагогического мышления, стремление к профессионально–педагогическому совершенствованию, степень активности участия в международной деятельности университета. В зависимости от степени проявления выделенных нами критериев, обобщенный фактический материал позволил описать пять уровней развития профессиональной культуры преподавателя вуза: *адаптивно–ознакомительный, репродуктивно–трансляционный, поисково–аналитический, конструктивно–созидающий, креативно–преобразующий.*

В ходе анализа критериев и уровней, выделенных для оценки развития профессиональной культуры преподавателя вуза, нами представлена «матрица» соотношения критериев и уровней по определенным показателям (Рисунок 2.1).

Адаптивно–ознакомительный уровень развития профессиональной культуры преподавателя вуза представляет собой начальный уровень сформированности профессиональной культуры преподавателя. Как правило, к этому уровню относятся преподаватели, которые только начинают свою профессиональную деятельность. На данном уровне наблюдается неустойчивое отношение преподавателя высшей школы к педагогической реальности, когда цели и задачи собственной педагогической деятельности определены им в общем виде и не являются ориентиром и критерием деятельности. Наблюдается индифферентное отношение к международной деятельности. Как правило, отсутствует готовность к использованию инновационных методов. Неустойчивое педагогическое мышление в реализации международного сотрудничества, преподаватели не проявляют активности в плане профессионально–педагогического самосовершенствования. Преподаватель, находящийся на адаптивно–ознакомительном уровне имеет первичное ознакомление с международной деятельностью, с реализацией международных образовательных программ, выступая при этом сторонним наблюдателем (Рисунок 2.1).

Репродуктивно–трансляционный уровень развития профессиональной культуры преподавателя вуза характеризуется большей устойчивостью, чем предыдущий уровень. Ценностное отношение к международной деятельности

носит фрагментарный характер. На данном уровне наблюдается использование инновационных методов, однако только после того, как сформируется общественное мнение. В мышлении намечается переход от репродуктивных форм к поисковым формам педагогической деятельности в реализации международного сотрудничества. Профессионально–педагогическую деятельность преподаватели строят по заранее отработанной схеме, ставшей алгоритмом, творчество им практически чуждо. Преподаватель осознает необходимость регулярного повышения квалификации, однако предлагаемые формы повышения квалификации не принимает либо принимает по необходимости. Степень активности участия в международной деятельности университета проявляется в теоретической осведомленности преподавателя о реализации международной деятельности университета. Преподаватель может участвовать в семинарах и международных конференциях, публиковать результаты своих исследований в международных сборниках научных трудов, встречаться с представителями вуза–партнера другой страны, обучать иностранных студентов в рамках образовательного процесса вуза (Рисунок 2.1).

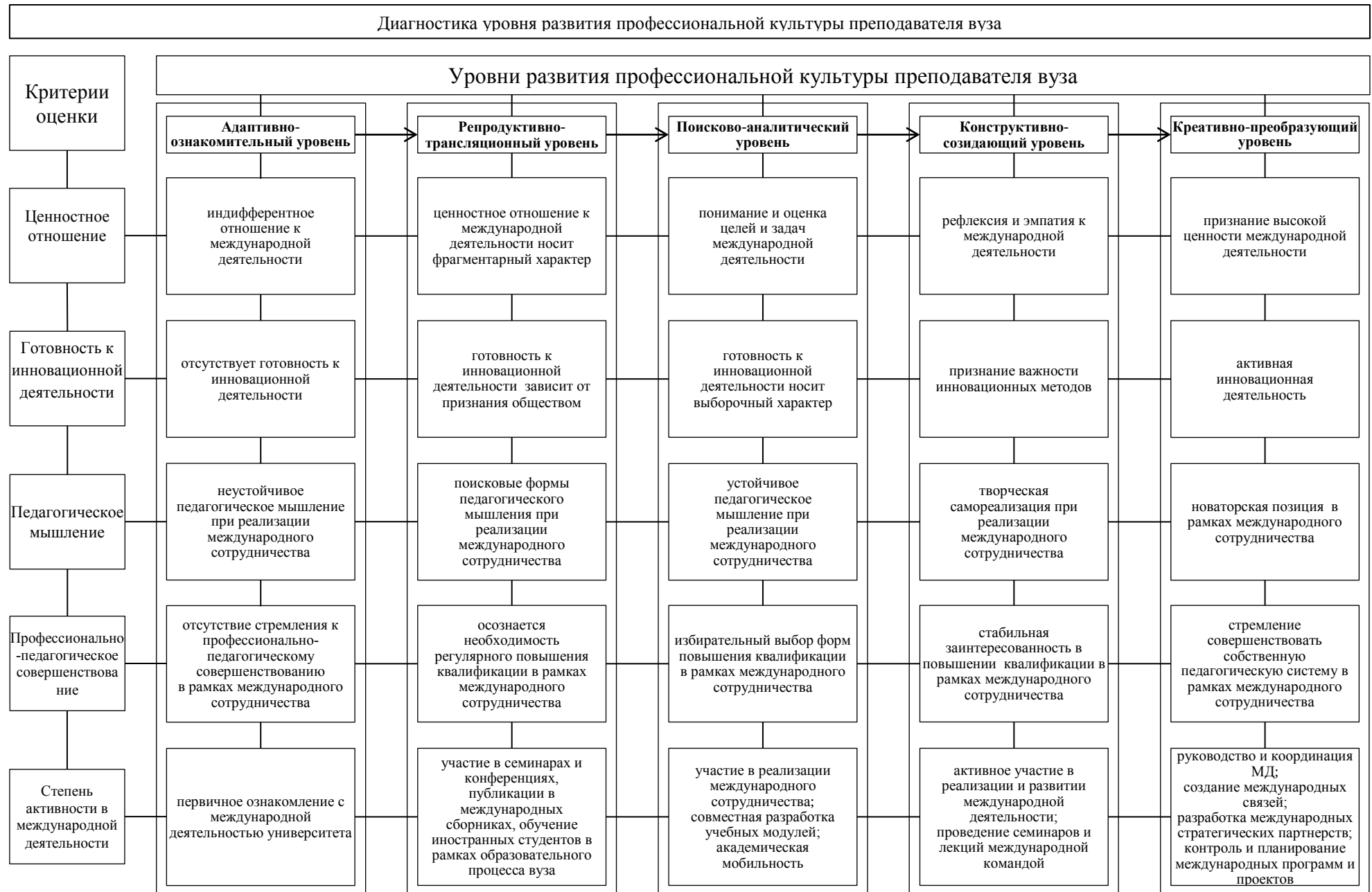
Преподаватель, находящийся на **поисково–аналитическом уровне** развития профессиональной культуры, характеризуется большим пониманием и оценкой целей и задач международной деятельности. На данном уровне проявляется эмоционально–положительное отношение к педагогическим инновациям, принятие инноваций только тогда, когда его воспримет большинство, когда оно возобладает. Устойчивое педагогическое мышление в реализации международного сотрудничества. Преподавателем осознается необходимость регулярного повышения квалификации, при этом очевидное предпочтение отдается формам вневузовской системы повышения квалификации. Активность преподавателя в международной деятельности на поисково–аналитическом уровне определяется его непосредственным участием: академической мобильностью, участием в реализации международного сотрудничества, совместной разработкой учебных модулей и сопровождением процесса реализации совместных образовательных программ в вузе (Рисунок 2.1).

Конструктивно–созидающий уровень развития профессиональной культуры отражает заметные изменения, свидетельствующие о становлении личности преподавателя как субъекта собственной педагогической деятельности. Наблюдается рефлексия и эмпатия к международной деятельности. Его профессионально–педагогическая деятельность в международном сотрудничестве связана с внедрением новых технологий обучения. В процессе реализации международного сотрудничества важное место для преподавателя занимает творческая самореализация. Конструктивно–созидающий уровень развития профессиональной культуры характеризуется активным участием преподавателя в реализации и развитии международной деятельности университета. На этом уровне предполагается: разработка и реализация научно–образовательных проектов, совместных образовательных программ, проведение семинаров и лекций с зарубежными коллегами, работа международной командой и др (Рисунок 2.1).

Креативно–преобразующий уровень профессиональной культуры отличается высокой степенью результативности педагогической деятельности, мобильностью психолого – педагогических знаний, утверждением отношений международного сотрудничества и сотворчества со студентами и коллегами. Положительно–эмоциональная направленность деятельности преподавателя стимулирует устойчиво преобразующую, созидательную и самосозидательную активность личности. Присущи исследовательское, конструктивно–положительное отношение к новизне, поиск собственных путей оптимального внедрения нововведений, хотя на первых порах они не выступают их очевидными сторонниками. Преподавателю креативно–преобразующего уровня свойственна активная инновационная деятельность. Он объективно оценивает степень актуальности и перспективности вводимых педагогических новшеств, заботится о результатах их внедрения, принимая на себя функции не только экспериментатора и исполнителей, но и пропагандиста, защитника новых педагогических идей. В рамках международной деятельности преподавателя важное место занимают такие проявления творческой активности, как педагогическая импровизация,

педагогическая интуиция, воображение, способствующие оригинальному продуктивному решению педагогических и проектных задач. Такой преподаватель заинтересованно относится к различным способам повышения педагогического мастерства и профессиональной культуры. Нередко он выступает инициатором создания международных проектов, проведения международных семинаров, конференций по актуальным проблемам педагогики высшей школы. Он охотно делится личным педагогическим опытом и изучает опыт других; его отличает постоянное стремление совершенствовать собственную педагогическую систему. Степень активности участия в международной деятельности университета на данном уровне соответствует руководству и координации международной деятельности университета. Здесь речь идет о создании международных связей университета, разработке международных стратегических партнерств, об установлении партнерских отношений с университетами–партнерами и другими типами зарубежных учреждений, имеющих долгосрочные договоры о сотрудничестве, контроль и планирование международных научно–образовательных программ и проектов. Все вышесказанное представлено на рисунке 2.1.

Рисунок 2.1



Для того, чтобы проследить процесс развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества, стоит уточнить, что специфика данной модели состоит в *международном измерении* высшего образования, то есть в наличии ярко выраженной международной составляющей во всех компонентах образовательного процесса в вузе, приближающей его к международным стандартам и придающей ему поликультурную направленность.

Важным источником образования международного измерения являются международные научно–образовательные проекты, которые опираются на идеологию мировых образовательных стандартов и благодаря устойчивости своих результатов и продуктов обеспечивают уникальные возможности обучения различных целевых групп. Наиболее весомые результаты достигаются в международных проектах, осуществляемых в рамках международного сотрудничества университетов различных стран мира.

Эффективным видом международного сотрудничества университетов является проектный *консорциум*, который позволяет интегрировать научно–образовательные потенциалы различных вузов и обеспечить таким образом синергетический эффект в процессе интернационализации высшего образования и повышения его качества. Признаками проектного консорциума являются: ценностно–ориентационное единство участников консорциума, главными ценностями для которых являются: образование, забота о молодом поколении, вера в его будущее; комплиментарность потенциалов участников консорциума, позволяющая интегрировать ресурсы (кадровые, интеллектуальные, информационные и др.) университетов–партнеров на основе принципа взаимодополняемости и обеспечить таким образом синергетический эффект единой международной команды. Достоянием всей сети выступают передовые образцы и сильные стороны отдельных университетов; позитивный эмоциональный фон, способствующий сотворчеству и благоприятному социально–психологическому климату в консорциуме.

В процессе совместной проектной работы между партнерами осуществляется взаимодействие на когнитивном, аффективном и конативном

уровнях. На когнитивном уровне, в рабочих группах и проектных командах благодаря интенсивному обмену знаниями часто рождаются инновационные идеи и формируются новые компетенции. Такое взаимообогащение является важным инструментом образования взрослых, которые охотно осваивают практический опыт, имеющийся в других странах. Взаимодействие с зарубежными партнерами позволяет по-новому оценить собственный опыт [74].

На аффективном уровне международные проектные команды всегда сталкиваются с вызовами межкультурной коммуникации, поскольку они состоят из людей, принадлежащих к различным культурам. Это является сильной стороной международной проектной деятельности, дающей шанс взаимного обучения. Во времена электронной коммуникации возникает вопрос о возможности замены мобильности дистанционным общением посредством электронной почты, видеоконференций и других средств [74].

На конативном уровне обнаруживается стремление участников проекта не только к познанию иных культур и обогащению, но и оценке собственной культуры глазами других участников проекта. В ходе межкультурного общения возникает так называемый эффект «взгляда со стороны», который позволяет посмотреть на «привычное» под углом зрения другой культуры [74].

Для проведения диагностики уровня развития профессиональной культуры преподавателей в условиях международной деятельности университетов, в качестве респондентов нами были выбраны преподаватели, участвующие в проекте «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» по программе ТЕМПУС IV. Респонденты в количестве 173 человек представляли команды международного консорциума шести российских университетов: Рязанского государственного университета имени С.А.Есенина (г. Рязань), Костромского государственного университета имени Н.А.Некрасова (г. Кострома), Тюменского государственного университета (г. Тюмень), Кубанского государственного университета (г. Кубань), Вологодского государственного университета (г. Вологда) и

Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород).

В консорциум проекта также вошли: Университет Хильдесхайм (Германия), Университет г. Бремен (Германия), Университет г. Вена (Австрия), Университет г. Рим (Италия), Университет г. Хельсинки (Финляндия), Витебский государственный университет имени П.М.Машерова (Беларусь), Мазырский государственный педагогический университет имени И.П.Шамякина (Беларусь), Академия последиplomного образования г. Минск (Беларусь), Хмельницкий национальный университет (Украина), Национальный педагогический университет имени М.П.Драгоманова (Украина), Бердянский государственный педагогический университет (Украина), Детский социально–реабилитационный Центр «Солнечный свет», с. Требухов, Броварской р–н, Киевская область (Украина), Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина (Россия), Костромской государственный университет имени Н.А.Некрасова (Россия), Тюменский государственный университет (Россия), Кубанский государственный университет (Россия), Санкт–Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Россия), Школа №122 центрального района Санкт–Петербурга (Россия).

Кратко охарактеризуем цели и задачи проекта «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями». Проект реализовывался в течение 3 лет (с 2013 по 2016 гг.) и был нацелен на решение ряда задач, связанных с построением целостной системы многоуровневой подготовки и повышения квалификации педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями. Опосредованно результаты проекта должны были повлиять на развитие международной сети университетов–партнеров, обеспечивающей высокое качество образования за счет открытого доступа обучающихся к лучшим учебным модулям и ресурсам, имеющимся в сети. Таким образом, решая в комплексе задачи глобального и конкретного характера, проект был направлен на

повышение качества высшего образования в странах СНГ и их конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

В ходе реализации проекта был достигнут высокий уровень взаимодействия между представителями университетов–партнеров из стран Западной и Восточной Европы. Такое взаимодействие распространялось на две области совместной деятельности: управление образовательным процессом, связанным с подготовкой образовательных менеджеров, работающих с гетерогенными группами и организациями и на управленческую деятельность, направленную на организационное развитие вузов–партнеров в условиях глобализации и интернационализации высшего образования. В рамках деятельности проекта конкретными формами сотрудничества были:

- взаимное консультирование по содержанию и дидактико–методическому сопровождению отдельных тематических модулей, по составлению модульных учебных планов, по специальной терминологии на иностранных языках, включенной в билингвальные модули, по методическим и техническим аспектам дистанционного обучения;
- экспертиза (процессная и итоговая эвалюация) продуктов проектной деятельности (содержание модулей и модульных элементов, качество учебно–методических материалов, учебников и учебных пособий);
- обмен студентами и аспирантами в процессе освоения ими модульных образовательных программ и в ходе проведения научных исследований, проведение он–лайн семинаров, лекций и научных дискуссий на базе Компетентностных центров образовательного менеджмента и международных образовательных программ;
- обмен профессорами и доцентами, преподавание международной командой, формирование международных тандемов научных руководителей и консультантов.

Перейдем к описанию результатов эмпирического исследования.

В период исследования нами был проведен *контент–анализ*:

- нормативных документов, регламентирующих международную деятельность вуза, Положения о компетентностном центре международных образовательных программ;
- интернет–сайтов университетов;
- информационного сайта проекта (<http://www.tempus.novsu.ru>);
- образовательных программ по повышению квалификации;
- отчетов экспертов международного проекта.

На период начала реализации проекта (февраль 2014 года) нами был проведен констатирующий эксперимент, определяющий не только уровень развития профессиональной культуры преподавателей по выделенным критериям, но и оценку готовности к участию в международном проекте.

Для реализации констатирующего эксперимента нами были использованы следующие методы исследования: интервью с руководителями и координаторами проектной группы (в том числе электронное), он–лайн анкетирование преподавателей с целью определения мотивационной готовности к участию в реализации проекта, составленное автором диссертации, направленное на выявление уровней развития профессиональной культуры по выделенным критериям. Кроме того, нами был проведен онлайн–тест самооценки сформированности компетенций: билингвальной, поликультурной, проектной, маркетинговой и информационно–технологической.

В результате проведенного констатирующего эксперимента, мы получили следующие данные: Во всех шести российских университетах, участвующих в консорциуме международного проекта на момент констатирующего эксперимента наблюдался высокий уровень заинтересованности, высокая степень включенности в процесс международного сотрудничества, готовность и стремление расширить спектр знаний и компетенций различных форм повышения квалификации, прежде всего, международных семинаров и интерактивных форм обмена опытом с отечественными и зарубежными университетами. Наряду с этим, в результате проведенного нами анкетирования, отмечалась недостаточная уверенность преподавателей в области межкультурных отношений, языковой компетенции

(заявленной нами как билингвальной) и страх оказаться недостаточно компетентным.

Таким образом, в результате констатирующего эксперимента, с помощью он–лайн анкетирования нами были выделены следующие проблемы:

- психологические барьеры, состояния фрустрации, дискомфорта и дистресса в процессе профессиональной межкультурной коммуникации в условиях международного сотрудничества университетов;
- низкая мотивационная готовность преподавателей вуза к академической мобильности;
- неустойчивые ценностные ориентации преподавателей к международной деятельности университета;
- отсутствие подготовки преподавателей к участию в реализации международного сотрудничества университетов;
- потребность в повышении квалификации преподавателей вуза (развитие билингвальной, поликультурной, проектной, маркетинговой и информационно–технологической компетенций).

Все это требовало продуманного комплекса условий, и использование соответствующих технологий, способствующих повышению уровня развития профессиональной культуры преподавателей. Таким образом, условия и технологии, направленные на развитие профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов, отражены в концептуальной модели, реализация которой представлена нами в параграфе 2.2.

Результаты оценки уровней развития профессиональной культуры преподавателей российских вузов на этапе констатирующего эксперимента по каждому критерию оценки представлены в форме сравнительного анализа с результатами формирующего эксперимента, описываемого в параграфе 2.2.

2.2 Реализация концептуальной модели развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов

В данном параграфе представим реализацию концептуальной модели развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов, а также комплекс условий, направленных на решение выделенных проблем развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов по каждому компоненту профессиональной культуры (ценностно-мотивационному, когнитивно-профессиональному и деятельностно-поведенческому).

На развитие **ценностно-мотивационного компонента** профессиональной культуры преподавателя вуза были направлены *ориентационные условия*.

Напомним, что *ориентационные условия* включают в себя:

- формирование мотивационной готовности преподавателя к участию в различных видах международной деятельности университета;
- снятие психологических барьеров, состояний фрустрации, дискомфорта и дистресса в процессе реализации международного сотрудничества университетов.

Рассмотрим реализацию каждого из них подробно.

С целью формирования мотивационной готовности преподавателей к участию в международном проекте использовались *лично-ориентированные технологии*, которые нашли преломление в различных формах организации образовательного процесса в вузе. В качестве примера такой формы можно привести международную мастерскую, которая состоялась с 4 по 8 февраля 2014 года в Университете г. Хильдесхайм (Германия). Данная мастерская была направлена на знакомство партнеров, и формирование настроения на совместную работу. На данном этапе все представители консорциума были объединены общим успехом, и являлись международной командой, преследующей общие цели и задачи. Следует иметь в виду, что осознание своей принадлежности к

сильной организационной культуре само по себе явилось мощным мотиватором успешной профессиональной и международной деятельности.

Следующей формой организации выступил Дискуссионный круглый стол, на котором обсуждались цели и задачи проекта. Каждый участник консорциума выступал в активной позиции межкультурного взаимодействия. В ходе проведения круглого стола представители университетов–партнеров обсуждали особенности работы и организации обучения студентов с ограниченными возможностями.

– В ходе эксперимента под руководством автора был разработан *семинар–погружение* «Международное сотрудничество – путь к успеху вузов», направленный на ознакомление участников консорциума со спецификой проектной деятельности в рамках международного консорциума, а также на снятие психологических барьеров, состояний фрустрации, дискомфорта и дистресса в процессе реализации международного сотрудничества университетов. (Приложение 1)

Данный семинар–погружение был направлен на осознание и принятие преподавателем социально–профессиональной значимости культурных ценностей, наличие прочного интереса к иным культурам и стремление к участию в международной деятельности вуза; мотивационной готовностью решать профессиональные задачи при взаимодействии с представителями разных культурных групп; вступать в позитивное взаимодействие с представителями разных культур. При организации семинара мы исходили из того, что большинство преподавателей уже имеют опыт участия в проекте, и оценивают всю значимость и пользу в его реализации. Поэтому, следовало обратить внимание на их «настрой» и готовность активно включаться в работу международной командой.

Использование *лично–ориентированных технологий* (семинар–мастерская, круглый стол, семинар–погружение) было нацелено на устранение таких проблем в работе консорциума, как языковой барьер, дистресс, обособленность и отсутствие уверенности каждого участника в составе команд.

Для развития **когнитивно–профессионального компонента** профессиональной культуры преподавателя вуза нами были реализованы *дидактические условия*, которые подразумевали:

- включение международного компонента в содержание учебных программ с использованием лучших образцов мировой образовательной практики;
- включение в систему повышения квалификации преподавателей билингвальных модулей, имеющих поликультурную направленность.

Учитывая тот факт, что когнитивно–профессиональный компонент профессиональной культуры преподавателя коррелирует с его профессиональной компетентностью, нами был выделен ряд компетенций, которые формируются у преподавателей в процессе активного участия в международном сотрудничестве: билингвальная, поликультурная, проектная, маркетинговая и информационно–технологическая). Представим виды деятельности, влияющие на их формирование в ходе реализации проекта ТЕМПУС 4. (Таблица 2.1)

Таблица 2.1

Формы организации деятельности, направленные на формирование компетенций

Компетенции	Форма деятельности
Билингвальная	• повышение квалификации преподавателей иностранного языка в вопросах организации билингвальных курсов; • проведение языковых курсов для преподавателей, участвующих в международных образовательных программах.
Поликультурная	• проведение видеоконференций, видеомостов и онлайн–семинаров в рамках сети университетов–партнеров; • организация сетевого взаимодействия с использованием ИТ–технологий представителей

	университетов–партнеров.
Проектная	• проведение обучающих семинаров по разработке международных образовательных программ; • консультирование и обучение преподавателей высшей школы по вопросам реализации принципов Болонского соглашения (модуляризация учебного содержания, международная система зачетных единиц, тьюнинг и т.д.)
Маркетинговая	• распространение результатов проекта и обеспечение их преемственности; • подготовка рекламно–информационных материалов о целях проекта и ходе его реализации; • создание и сопровождение веб–страницы, информационного и коммуникационного портала.
Информационно–технологическая	• обучение информационным технологиям участников международных образовательных программ; • повышение квалификации преподавателей в области технологий дистанционного и смешанного обучения.

Для включения международного компонента мы использовали *когнитивно–ориентированные технологии*, а доминирующей формой реализации стали курсы ИТ, онлайн видео конференции и языковые курсы.

Координирующую роль в теоретическом и практическом освоении ведущих идей проекта в обследованных университетах обеспечивали Компетентностные центры, которые осуществляли разработку инновационных моделей и технологий образования, направленных на развитие профессиональной культуры преподавателей, обучали управленческий персонал других вузов (эффект мультипликации), создавали организационно–технологические основы для реализации международного взаимодействия среди профессионального

академического сообщества различных стран, используя новые информационные технологии.

В положении о Компетентностном центре образовательного менеджмента и международных образовательных программ Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» среди основных целей деятельности Центра обозначены повышение языковой и ИТ–компетенций участников международных образовательных программ и проведение языковых курсов для преподавателей, участвующих в международных образовательных программах.

Отсутствие высококвалифицированных преподавателей, владеющих языком на необходимом уровне, имеющих представления о культуре и системе образования университетов–партнеров может быть существенным ограничителем развития международного партнерства университета. Языковой барьер не представляет проблемы только в случае сотрудничества, основанного на эксколониальных узах, а также сотрудничества между странами, использующими один и тот же язык. Не случайно, именно языковые курсы составляют большую часть международных программ во всем мире. Поэтому, для успешной реализации проекта ТЕМПУС 4, большую роль играла дополнительная языковая подготовка преподавателей: знакомство со спецификой системы высшего образования других стран-участниц консорциума, с культурой, традициями и особенностями жизни за рубежом.

Для включения в систему повышения квалификации преподавателей билингвальных модулей, имеющих поликультурную направленность нами был разработан *языковой курс* «Профессиональное общение без границ», (Приложение 2), направленный на освоение большого количества информации в сжатые сроки (2 группы немецкого языка (начинающий и продвинутый уровни),. Динамичный ритм занятий приближал участников к реальным ситуациям, в которых они могут оказаться при нахождении за рубежом. Особое внимание на курсах уделялось практике языка, постоянному расширению словарного запаса. Участникам курса

предоставлялась возможность поучаствовать в ролевых играх с моделированием конкретных жизненных ситуаций. Объединившись в пары или группы, учащиеся обсуждали различные темы, решали коммуникативные задачи. Метод «погружения» с применением ролевых игр позволил наиболее эффективно использовать время занятий, потому что участники максимально погружались в языковую среду и большую часть занятий общались на иностранном языке. В результате освоения данного курса участники обрели необходимый запас языковых и культурных знаний, преодолели языковой барьер, научились выражать свои мысли в телефонных разговорах и письмах, воспринимать речь на слух.

Проводя языковые курсы для преподавателей, участвующих в реализации международного проекта, мы ставили перед собой две задачи - преодоление участниками языкового барьера (что также отражено в ориентационных условиях) и приобретение необходимого запаса языковых знаний для межкультурного общения.

Организационно–педагогические условия, направленные на развитие **деятельностно–поведенческого компонента** профессиональной культуры подразумевали:

- включение преподавателей вуза в международную деятельность;
- расширение внешней академической мобильности преподавателей и их участие в проектировании и реализации совместных образовательных программ.

Можно сказать, что участие в проекте фактически уже являлось реализацией организационно–педагогических условий. Однако, нами были выделены такие *деятельностно–ориентированные технологии*, как Международные конференции, зарубежные стажировки и межкультурный воркшоп. На наш взгляд, именно данные формы организации в большей степени влияли на деятельностно–поведенческий компонент профессиональной культуры преподавателей–участников международного сотрудничества университета.

Для достижения развития **деятельностно–поведенческого компонента** профессиональной культуры преподавателей, автор диссертации выступил

инициатором организации *межкультурного воркшопа* «Культурная компетенция современного преподавателя» (Приложение 3), который дал возможность узнать об особенностях культуры другой страны (Германия) и улучшил культурную адаптацию и межкультурные навыки общения. Межкультурный воркшоп (Interkultureller Workshop) был направлен на знакомство с немецкой культурой и традициями. В первый день участники познакомились с историей, деятелями культуры и искусства Германии, а также с особенностями немецкого менталитета. Второй день знакомил участников с немецкими праздниками, обрядами, песнями и стихами, а также с типичными блюдами немецкой кухни. На третий день каждый участник самостоятельно готовил сценарий проведения одного из традиционных праздников, учитывая все особенности немецкой культуры. Опираясь на мнения преподавателей, участвующих в данном воркшопе, можно говорить об эффективности инновационной формы «погружения», а также об использовании активных и интерактивных форм обучения.

Таким образом, рассмотрев реализацию модели развития профессиональной культуры преподавателей вуза в условиях международного сотрудничества университета на примере российских университетов–участников консорциума проекта ««Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» в рамках программы TEMPUS на примере российских университетов мы продемонстрировали комплекс условий развития профессиональной культуры преподавателей, направленных на развитие компонентов профессиональной культуры преподавателей. Выбранный нами проект отражает специфику международного измерения высшего образования и демонстрирует развивающий эффект условий и технологий организации деятельности на профессиональную культуру. На основе личного опыта обучения и проживания в Германии, автор диссертации самостоятельно разработал семинар–погружение «Международное сотрудничество – путь к успеху вузов», языковые курсы «Профессиональное общение без границ», межкультурный воркшоп «Культурная компетенция современного преподавателя». Кроме того, в эмпирическом исследовании развития

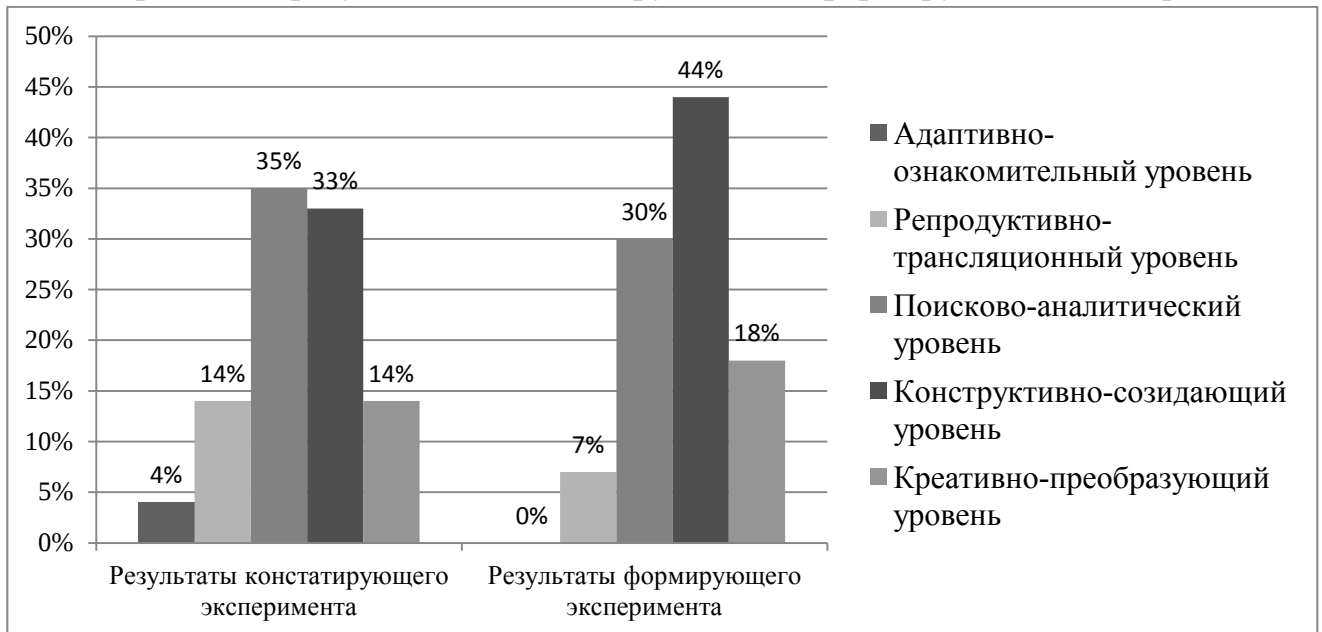
профессиональной культуры преподавателей российских вузов учитывались такие формы организации, используемые в рамках реализации проекта ТЕМПУС 4, как: курсы IT, Зарубежные стажировки и активное участие участников проекта в международных научно–практических конференциях и семинарах. Выделенные формы организации отражали выделенные нами условия и способствовали развитию профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества.

С целью изучения изменений в развитии профессиональной культуры преподавателей вузов, участвовавших в международном проекте TEMPUS «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями», нами был проведен формирующий эксперимент беседы, интервью (в том числе и электронные), тестирование и анкетирование преподавателей двух российских университетов–участников консорциума (Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого и Вологодского государственного университета (всего 84 человека).

Как мы уже говорили в параграфе 2.1, на момент начала проекта (в феврале 2014 г.) нами был проведен констатирующий эксперимент, оценивающий уровень развития профессиональной культуры преподавателей, участвующих в проекте ТЕМПУС 4 по выделенным критериям: ценностное отношение, готовность к инновационной деятельности, степень развития педагогического мышления, стремление к профессионально–педагогическому самосовершенствованию и степень активности участия в международном сотрудничестве университета. В течение трех лет нами был проведен формирующий эксперимент, реализующий выделенные нами условия и направленный на развитие уровней профессиональной культуры выбранных респондентов.

Представим результаты реализации концептуальной модели развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов в форме сравнительного анализа констатирующего и формирующего эксперимента (Рисунок 2.2.)

Сравнение результатов констатирующего и формирующего эксперимента



На этапе констатирующего эксперимента по всем пяти критериям мы зафиксировали (Рисунок 2.2), что 4% респондентов находятся на адаптивно-ознакомительном уровне. На репродуктивно-трансляционном уровне выявлено 14% преподавателей, на поисково-аналитическом уровне – 35%, на конструктивно-созидающем уровне – 33%, а на креативно-преобразующем уровне – 14% участников проекта из обоих университетов (НовГУ и ВоГУ). Самое большое количество респондентов находилось на поисково-аналитическом уровне. Смеем предположить, что полученные данные связаны, прежде всего, с тем, что в команду университета для реализации проекта были выбраны преподаватели, в большинстве своем уже имеющие опыт участия в международной деятельности. Это говорит о том, что нам важно проследить динамику повышения числа преподавателей, находящихся на конструктивно-созидающем и креативно-преобразующем уровнях, за счет снижения адаптивно-ознакомительного и репродуктивно-трансляционного уровня.

Представим сравнительный анализ полученных данных результатов констатирующего и формирующего эксперимента по каждому критерию оценки.

Таблица 2.2

**Динамика уровней развития профессиональной культуры
преподавателей вузов по критерию «Ценностное отношение»**

Уровень		Констатирующий эксперимент		Формирующий эксперимент		Динамика
		Кол-во, чел.	Кол-во, %	Кол-во, чел.	Кол-во, %	
1	Адаптивно–ознакомительный уровень	5	6	2	2	–60%
2	Репродуктивно–трансляционный уровень	15	18	8	10	–47%
3	Поисково–аналитический уровень	22	26	19	23	–14%
4	Конструктивно–созидающий уровень	30	36	41	49	+37%
5	Креативно–преобразующий уровень	12	14	14	17	+17%

Так, оценивая развитие профессиональной культуры по критерию «Ценностное отношение» (Таблица 2.2), количество преподавателей, находящихся на адаптивно–ознакомительном уровне, снизилось на 60% (с 6% до 2% от общего числа респондентов), количество преподавателей, находящихся на репродуктивно–трансляционном уровне, снизилось на 47% (с 18% до 10% от общего числа респондентов), а количество преподавателей, находящихся на поисково–аналитическом уровне, снизилось на 14% (с 26% до 23% от общего числа респондентов). Основная часть преподавателей, по–прежнему, отнесена к конструктивно–созидающему уровню, и результат повысился на 37% (с 36% до 49% от общего числа участников). Динамика креативно–преобразующего уровня составляет 17% (с 14% до 17% от общего числа респондентов). Участие преподавателей в формирующем эксперименте способствовало повышению их ценностного отношения, о чем свидетельствуют результаты, представленные на рисунке 2.3.

**Динамика уровней развития профессиональной культуры
преподавателей вузов по критерию «Ценностное отношение»**



Анализируя данные исследования по критерию «Ценностное отношение», мы сделали следующий вывод. Снижение количества преподавателей, находившихся на адаптивно–ознакомительном уровне (–60%) указывает на то, что реализованные нами ориентационные условия способствовали формированию устойчивого ценностного отношения к международной деятельности, мотивационной готовности решать профессиональные задачи при взаимодействии с представителями разных культурных групп, вступать в позитивное взаимодействие с представителями разных культур.

Таблица 2.3

**Динамика уровней развития профессиональной культуры
преподавателей вузов по критерию «Готовность к инновационной деятельности»**

Уровень		Констатирующий эксперимент		Формирующий эксперимент		Динамика
		Кол–во, чел.	Кол–во, %	Кол–во, чел.	Кол–во, %	
1	Адаптивно–ознакомительный уровень	2	2	0	0	– 100%
2	Репродуктивно–трансляционный уровень	13	15	9	11	– 31%
3	Поисково–аналитический уровень	31	37	25	30	–19%

4	Конструктивно–созидающий уровень	24	29	32	38	+33%
5	Креативно–преобразующий уровень	14	17	18	21	+28,5%

Оценивая развитие профессиональной культуры по критерию «Готовность к инновационной деятельности» (Таблица 2.3), количество преподавателей, находящихся на адаптивно–ознакомительном уровне, снизилось на 100% (с 2% до 0% от общего числа респондентов), количество преподавателей, находящихся на репродуктивно–трансляционном уровне, снизилось на 31% (с 15 до 11% от общего числа респондентов), а количество преподавателей, находящихся на поисково–аналитическом уровне, снизилось на 19% (с 37 до 60% от общего числа респондентов). Часть преподавателей находится на конструктивно–созидающем уровне, динамика которого составила 33% (с 29 до 38% от общего числа участников). Динамика изменения креативно–преобразующего уровня составляет 28,5% (с 17 до 21% от общего числа респондентов).

Рисунок 2.4

Динамика уровней развития профессиональной культуры преподавателей вузов по критерию «Готовность к инновационной деятельности»



Динамика уровней развития профессиональной культуры преподавателей вуза по критерию «Готовность к инновационной деятельности» имеет следующую характеристику. Находящиеся респонденты на адаптивно–ознакомительном уровне (2%) после формирующего эксперимента перешли на следующий уровень. Так как участие в мероприятиях проекта (он–лайн видео–конференции, семинары, круглые столы, мастерские и IT– семинары), уже сами собой являются формами инновации, то на адаптивно–ознакомительном уровне, согласно которому у преподавателя отсутствует готовность к инновационной деятельности, не оказалось ни одного процента, иначе это противоречило бы его участию в международном проекте. (Рисунок 2.4)

Таблица 2.4

Динамика уровней развития профессиональной культуры преподавателей вузов по критерию «Педагогическое мышление»

Уровень		Констатирующий эксперимент		Формирующий эксперимент		Динамика
		Кол–во, чел.	Кол–во, %	Кол–во, чел.	Кол–во, %	
1	Адаптивно–ознакомительный уровень	5	6	0	0	–100%
2	Репродуктивно–трансляционный уровень	10	12	6	7	– 40%
3	Поисково–аналитический уровень	36	43	27	32	–25%
4	Конструктивно–созидающий уровень	24	29	38	45	+58%
5	Креативно–преобразующий уровень	9	11	13	15	+44%

Критерий оценки степени развития «Педагогического мышления» также демонстрирует положительную динамику. Динамика адаптивно–ознакомительного уровня составила –100% (с 6% до 0% от общего числа респондентов), количество преподавателей, находящихся на репродуктивно–трансляционном уровне, снизилось на 40% (с 12 до 7% от общего числа респондентов), а количество преподавателей поисково–аналитического уровня снизилось на 25% (с 43 до 32% от общего числа респондентов). Часть преподавателей отнесена к конструктивно–созидающему уровню, и результат

повысился на 58% (с 29% до 45% от общего числа участников). Динамика изменения креативно–преобразующего уровня составляет 44% (с 11% до 15% от общего числа респондентов). (Таблица 2.4)

Рисунок 2.5

Динамика уровней развития профессиональной культуры преподавателей по критерию «Степень развития педагогического мышления»



Анализируя результаты оценки результатов по критерию «Педагогическое мышление» (Рисунок 2.5), мы опираемся на то, что преподаватели, участвующие в международном проекте, уже имеют педагогический опыт и научно–педагогический стаж, поэтому среди них всего 6% находилось на адаптивно–ознакомительном уровне. После реализации проекта, на протяжении трех лет, преподаватели адаптивно–ознакомительного уровня, как минимум, перешли до репродуктивно–трансляционного. Мы не можем точно утверждать, на какой именно уровень перешли эти 6%, так как наше исследование было анонимно и не преследовало цель – проследить процесс развития конкретного преподавателя, а лишь продемонстрировать общую картину динамики уровней развития профессиональной культуры преподавателей, участвующих в реализации международного образовательного процесса. Однако, педагогическое мышление преподавателей, участвующих в международной деятельности проявляется в

сформированности педагогической рефлексии, проблемно–поисковом характере деятельности, гибкости и вариативности мышления, самостоятельности в принятии решений.

Таблица 2.5

Динамика уровней развития профессиональной культуры преподавателей вузов по критерию «Стремление к профессионально–педагогическому самосовершенствованию»

Уровень		Констатирующий эксперимент		Формирующий эксперимент		Динамика
		Кол–во, чел.	Кол–во, %	Кол–во, чел.	Кол–во, %	
1	Адаптивно–ознакомительный уровень	0	0	0	0	0%
2	Репродуктивно–трансляционный уровень	4	5	0	0	– 100%
3	Поисково–аналитический уровень	35	42	28	33	–20%
4	Конструктивно–созидающий уровень	27	32	31	37	+15%
5	Креативно–преобразующий уровень	18	21	25	30	+39%

Так, оценивая развитие профессиональной культуры по критерию «Стремление к психолого–педагогическому совершенствованию» (Таблица 2.5), мы получили следующие выводы: количество преподавателей, находящихся на репродуктивно–трансляционном уровне, снизилось на 100% (с 5% до 0% от общего числа респондентов), а количество преподавателей, находящихся на поисково–аналитическом уровне, снизилось на 20% (с 42% до 33% от общего числа респондентов). Часть преподавателей отнесена к конструктивно–созидающему уровню, где результат повысился на 15% (с 32% до 37% от общего числа участников). Динамика изменения креативно–преобразующего уровня составляет 39% (с 21% до 30% от общего числа респондентов).

Динамика уровней развития профессиональной культуры преподавателей вузов по критерию «Стремление к профессионально–педагогическому совершенствованию»



Принимая во внимание тот факт, что по итогам беседы у респондентов констатировался высокий уровень заинтересованности, высокая степень включенности в процесс международного сотрудничества, готовность и стремление расширить спектр знаний и компетенций различных форм повышения квалификации, логичным является тот факт, что как на начало, так и на завершение проекта не оказалось ни одного преподавателя, находящегося на адаптивно–ознакомительном уровне по критерию «Стремление к профессионально–педагогическому самосовершенствованию» (Рисунок 2.6). По той же причине можно объяснить самый большой процент респондентов, находящихся на конструктивно–созидающем уровне. Однако снижение процента респондентов репродуктивно–трансляционного и поисково–аналитического уровней говорит о том, что формы и технологии организации деятельности повысили стремление преподавателей к повышению их профессионально–педагогического совершенствования в процессе реализации международного сотрудничества университетов.

Таблица 2.6

Динамика уровней развития профессиональной культуры преподавателей вузов по критерию «Степень активности участия в международной деятельности»

Уровень		Констатирующий эксперимент		Формирующий эксперимент		Динамика
		Кол-во, чел.	Кол-во, %	Кол-во, чел.	Кол-во, %	
1	Адаптивно–ознакомительный уровень	3	4	0	0	– 100%
2	Репродуктивно–трансляционный уровень	16	19	8	10	– 50%
3	Поисково–аналитический уровень	25	30	27	32	+8%
4	Конструктивно–созидающий уровень	33	39	42	50	+27%
5	Креативно–преобразующий уровень	7	8	7	8	0%

Результаты оценки критерия «Степень активности участия в международной деятельности» (Таблица 2.6), также имеют положительную динамику: респонденты, находящиеся на адаптивно–ознакомительном уровне, в результате формирующего эксперимента перешли на «новый» уровень (с 4% до 0% от общего числа респондентов), количество преподавателей, находящихся на репродуктивно–трансляционном уровне, снизилось на 50% (с 19% до 10% от общего числа респондентов), а количество преподавателей, находящихся на поисково–аналитическом уровне, увеличилось на 8% (с 30 до 32% от общего числа респондентов). Основная часть преподавателей, отнесена к конструктивно–созидающему уровню, и результат повысился на 27% (с 39% до 50% от общего числа участников). Количество преподавателей креативно–преобразующего уровня не изменилось (с 8% до 8% от общего числа респондентов).

Динамика уровней развития профессиональной культуры преподавателей вузов по критерию «Степень активности участия в международной деятельности»



Результаты формирующего эксперимента по критерию «Степень активности участия в международной деятельности» имеет особое значение, так как, по сути, факт участия преподавателей в проекте на протяжении трех лет сам по себе повысит показатели данного критерия. Однако, ожидаемым был результат динамики адаптивно-ознакомительного уровня, который при малом проценте на этапе констатирующего эксперимента (4%), в ходе формирующего эксперимента сравнялся к нулю. Снижение репродуктивно-трансляционного уровня в два раза (50%) также говорит о положительной динамики и эффективности используемых условий. Повышение поисково - аналитического и конструктивно-созидающего уровня также подтверждает эффективность модели, а отсутствие динамики на креативно-преобразующем уровне объясняется тем, что достижение данного уровня по данному критерию носит длительный характер, что потребует не только использование эффективных технологий и форм организации условий, но и длительного практического опыта участия в международной деятельности университета.

Критерий «Степень активности участия в международной деятельности» находит свое отражение в результатах исследования самооценки сформированности билингвальной, поликультурной, проектной, маркетинговой и информационно–технологической компетенций. (Таблица 2.7)

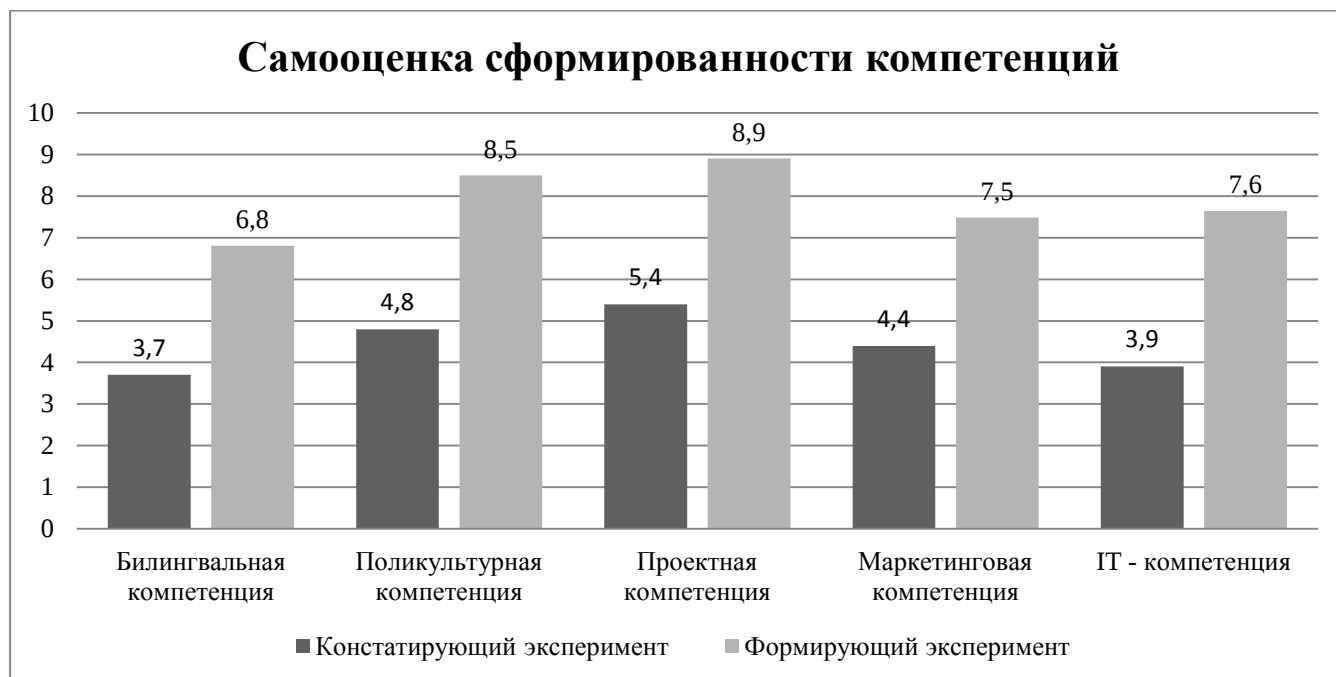
Таблица 2.7

Динамика самооценки уровня сформированности компетенций

Компетенции	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент	Динамика
Билингвальная компетенция	3,7	6,8	84%
Поликультурная компетенция	4,8	8,5	77%
Проектная компетенция	5,4	8,9	65%
Маркетинговая компетенция	4,4	7,5	70%
IT – компетенция	3,9	7,6	96%

Рисунок 2.8

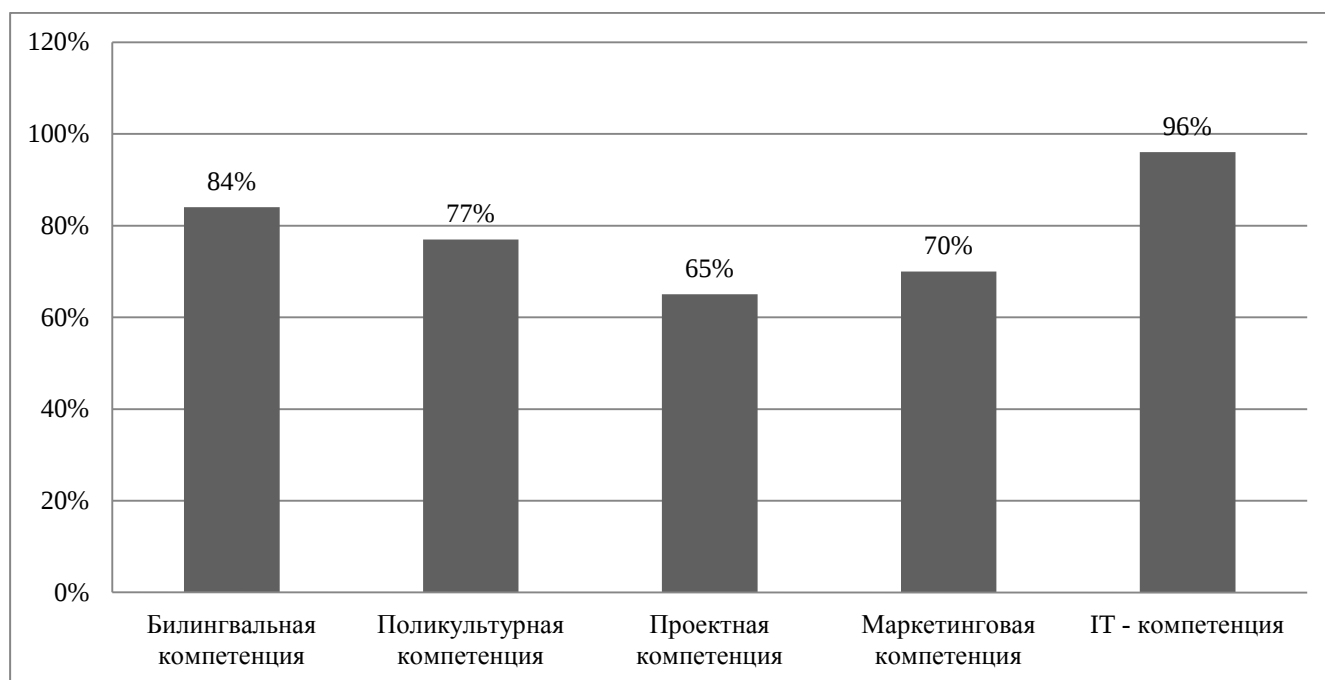
Динамика самооценки уровня сформированности компетенций



Выделенные нами компетенции (билингвальная, поликультурная, проектная, маркетинговая и информационно–технологическая) мы оценивали с помощью теста на самооценку. Данный тест–самооценка предлагал респондентам оценить каждую компетенцию по 10–бальной шкале (где 1 – это ее отсутствие, а 10 – ее полная сформированность). Мы учитывали тот факт, что респондентами выступали взрослые люди, которые способны к саморефлексии, и посчитали, что именно самооценка сформированности данных компетенций будет не только оценивать их собственные знания, но и поможет им выстроить собственный образовательный маршрут для развития и повышения своих профессиональных знаний. Об их стремлении к самосовершенствованию в профессионально–педагогической области свидетельствуют результаты соответствующего критерия.

Рисунок 2.9

Динамика компетенций преподавателя вуза



Результаты самооценки показали следующие результаты. Динамика развития билингвальной компетенции составила 84%. После формирующего

эксперимента респонденты оценивают билингвальную компетенцию на 6,8 баллов. (Таблица 2.7) Следует учитывать, что формирование билингвальной компетенции – длительный процесс, изучение иностранного языка требует длительного времени. Такая динамика свидетельствует о продуктивности проведенных автором языковых курсов «Профессиональное общение без границ».

Динамика поликультурной компетенции в 77% связана с тем, что на момент констатирующего эксперимента, средняя оценка респондентов была 4,8. А после формирующего – 8,5. (Таблица 2.7) Это объясняется тем, что специфика участия в проекте предполагала активное взаимодействие всех представителей университетов–участников консорциума, выражающееся в таких формах сотрудничества, как: участие в международных научно–практических конференциях и видеоконференциях, семинарах и круглых столах, зарубежные стажировки и. совместная разработка учебных модулей.

Проектная компетенция повысилась на 65%. Здесь стоит обратить внимание на то, что у респондентов уже есть опыт участия в международных образовательных программах, что объясняет их среднюю оценку в 5,4 балла. Кроме целевых обучающих семинаров, направленных на повышение проектной компетенции, расширение знаний о проектной деятельности осуществлялось в процессе непосредственного участия преподавателей в реализуемом проекте.

Маркетинговая компетенция – как показатель умения решать маркетинговые задачи по взаимодействию с ключевыми партнерами; представлять свое учреждение на федеральном и международном уровне активно формируется в результате международного взаимодействия участников консорциума. Так, например, участие в круглом столе, международных конференциях, а также зарубежной стажировки способствуют формированию маркетинговой компетенции и объясняет динамику ее сформированности в 70%.

Информационно–технологическая компетенция показала наибольшую динамику среди респондентов – 96% (Рисунок 2.9). Применять новейшие

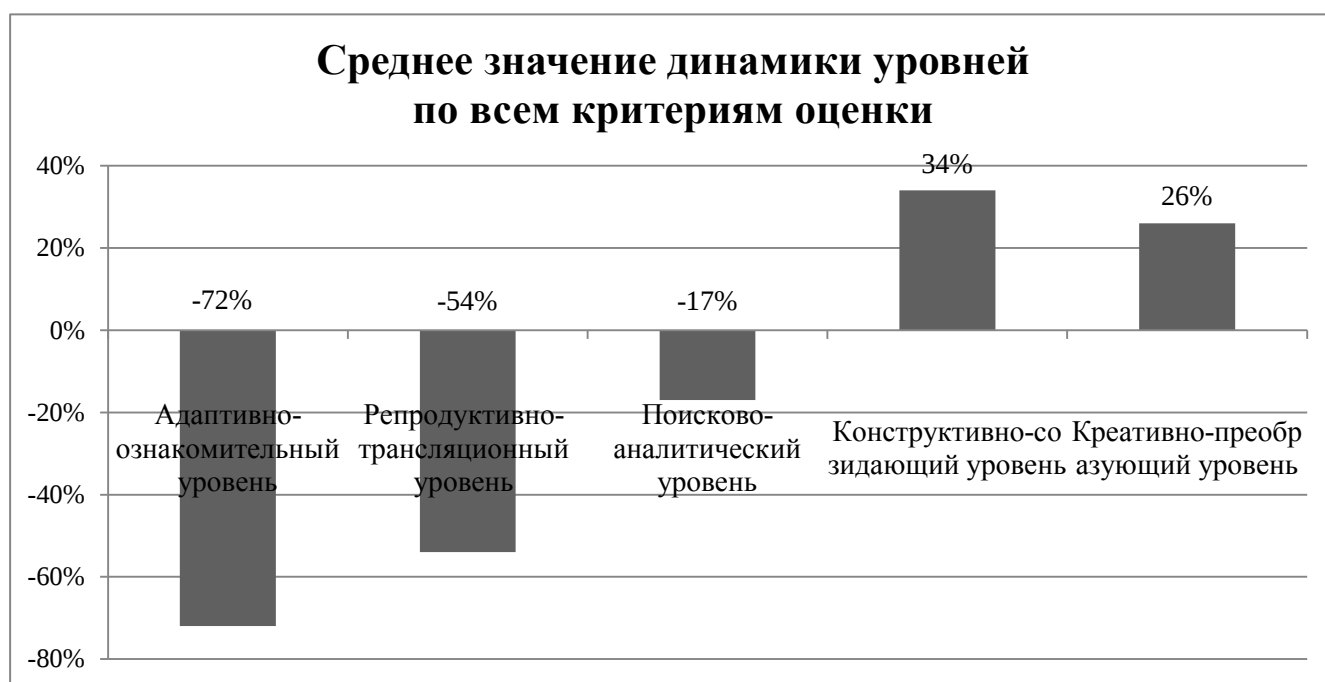
информационные технологии в своей профессиональной деятельности; использовать, пополнять и передавать информационные ресурсы; дополнять или заменять непосредственные контакты и поездки в вуз другой страны виртуальной мобильностью, все это не только отражено в положении о Компетентностном центре, но и является результатом работы на протяжении реализации проекта. Он–лайн конференции, создание презентаций и учебных модулей, взаимодействие с преподавателями из других вузов–партнеров безусловно способствует обмену информационно–технологических знаний и отражает критерий готовности к инновационной деятельности. Однако, эффективной формой развития информационно–технологической компетенции выступили курсы IT, в которых приняло участие более 25 человек.

Проведенное нами эмпирическое исследование в университетах НовГУ и ВоГУ, позволяет сделать следующий обобщающий вывод: реализации комплекса условий (ориентационных, дидактических и организационно–педагогических) в выбранных университетах оказало позитивное влияние на развитие профессиональной культуры преподавателей вуза и формирование у них новых компетенций (билингвальной, поликультурной, проектной, маркетинговой и информационно–технологической). Положительная динамика в развитии профессиональной культуры преподавателей достигнута благодаря активному вовлечению в процесс разработки образовательных модулей, и активному участию в международных конференциях и семинарах, что не только повысило их проектную компетенцию, но и заставило преподавателей пересмотреть те дидактические единицы, реализуемые ими в процессе преподавания своей дисциплины. Тем самым, обогатился и образовательный процесс университетов – за счет внедрения новых форм и образовательных технологий и приемов активизации мыслительной и творческой деятельности студентов.

Динамика уровней развития профессиональной культуры преподавателей экспериментальной группы данного исследования свидетельствует о результативности модели развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов.

Показатели среднего значения динамики уровней по всем критериям оценки констатируют снижение адаптивно–ознакомительного уровня на 72%, репродуктивно–трансляционного уровня на 54%, поисково–аналитического уровня на 17%, при этом повышение конструктивно–созидающего уровня составило 34%, а креативно–преобразующего на 26%. (Рисунок 2.9) Внедрение комплекса условий в исследуемых вузах–партнерах оказало существенное влияние на развитие компетенций преподавателей, принимавших участие в анкетировании. (Рисунок 2.10).

Рисунок 2.10



Кроме того, все участники анкетирования (100%) указали, что наиболее важным структурным изменением в университетах – членах консорциума проекта TEMPUS 4 явилось создание Компетентностных центров, которые стали опытно–экспериментальной площадкой, на которой апробировались инновационные управленческие и образовательные технологии. По мнению респондентов, реализация комплекса условий в университете способствовала также появлению новых управленческих структур: 46% опрошенных отметили создание в их вузах отделов менеджмента качества, 38% – отделов маркетинга.

В результате участия в проекте в университетах–партнерах заметно активизировалась международная деятельность, и укрепилось сотрудничество с зарубежными вузами. Увеличение количества двусторонних и многосторонних договоров и соглашений о сотрудничестве с зарубежными университетами отметили 62% респондентов, 54% опрошенных указали на рост числа представителей ППС, изъявивших желание дополнительно обучаться на языковых курсах, 73% анкетированных отмечают, что проектные мероприятия способствовали увеличению количества зарубежных стажировок преподавателей.

Выявленная динамика уровней развития профессиональной культуры преподавателей вузов свидетельствует о результативности разработанной в диссертации концептуальной модели развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов.

Выявленные данные свидетельствуют о значительном росте преподавателей, участвующих в международных образовательных программах. Следовательно, возникает объективная потребность внедрения в практику разработанной в диссертации модели, так как преподавателю современного вуза, живущему в поликультурном мире, необходимо не только развивать профессиональную культуру, но и овладеть компетенциями, обеспечивающими продуктивную реализацию международного сотрудничества университетов, тем самым повышая конкурентоспособность вуза.

Выводы по второй главе

Обобщив полученные результаты экспериментального исследования развития профессиональной культуры преподавателя вуза в контексте международного сотрудничества университетов, мы сделали ряд выводов.

1. На этапе констатирующего эксперимента в 2013 г. в результате проведенного интервью (в том числе он–лайн) в шести российских университетах, участвующих в консорциуме международного проекта, наблюдался высокий уровень заинтересованности, высокая степень включенности в процесс международного сотрудничества, готовность и стремление расширить спектр знаний и компетенций различных форм повышения квалификации, прежде всего, международных семинаров и интерактивных форм обмена опытом с отечественными и зарубежными университетами. Наряду с этим, в результате проведенного нами интервью, отмечалась недостаточная уверенность преподавателей в области межкультурных отношений, языковой компетенции (заявленной нами как билингвальной) и страх оказаться недостаточно компетентным.

2. Представлен процесс реализации концептуальной модели развития профессиональной культуры преподавателя вуза в контексте международного сотрудничества на примере российских университетов, выступающими участниками консорциума в международном проекте ТЕМПУС 4. Представлен комплекс условий, направленный на развитие профессиональной культуры преподавателя вуза, и формы организации выделенных условий, разработанные автором на основе личного опыта семинар–погружение «Международное сотрудничество – путь к успеху вузов», языковые курсы «Профессиональное общение без границ», межкультурный воркшоп «Культурная компетенция современного преподавателя».

3. Показатели среднего значения динамики уровней по всем критериям оценки развития профессиональной культуры по результатам эмпирического

исследования констатируют снижение адаптивно–ознакомительного уровня на 72%, репродуктивно–трансляционного уровня на 54%, поисково–аналитического уровня на 17%, и повышение при этом конструктивно–созидающего уровня на 34% и креативно–преобразующего на 26%.

4. Оценка сформированности выделенных компетенций (билингвальной, поликультурной, проектной, маркетинговой, информационно–технологической) показала следующие данные. Динамика развития билингвальной компетенции составила 84%, динамика поликультурной компетенции – 77%, проектная компетенция повысилась на 65%, повышение маркетинговой компетенции на 70%, и самые высокие результаты динамики (96%) – информационно–технологической компетенции (ИТ).

5. В результате участия в проекте в университетах–партнерах заметно активизировалась международная деятельность, и укрепилось сотрудничество с зарубежными вузами. Увеличение количества двусторонних и многосторонних договоров и соглашений о сотрудничестве с зарубежными университетами отметили 62% респондентов, 54% опрошенных указали на рост числа представителей ППС, изъявивших желание дополнительно обучаться на языковых курсах, 73% анкетированных отмечают, что проектные мероприятия способствовали увеличению количества зарубежных стажировок преподавателей.

6. Выявленная динамика уровней развития профессиональной культуры преподавателей вузов свидетельствует о результативности разработанной в диссертации концептуальной модели развития профессиональной культуры в условиях международного сотрудничества университетов. Следовательно, выдвинутая нами гипотеза в ходе исследования подтвердилась.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема развития профессиональной культуры преподавателя вуза в контексте международного сотрудничества университетов является актуальной и значимой в области научных исследований. Возрастающий интерес к исследованию феномена профессиональной культуры связан с поликультурными условиями современного образования.

В научных российских и зарубежных исследованиях изучены различные факторы, влияющие на процесс формирования профессиональной культуры преподавателя вуза. К таковым относятся: его профессионально–личностные качества и компетенции, система подготовки и повышения квалификации преподавателей, корпоративная культура вуза и др. Вместе с тем, проведенный нами анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что на сегодняшний день мало изучено влияние участия преподавателя в международной деятельности университетов на формирование и развитие его профессиональной культуры.

Исследование проблемы развития профессиональной культуры преподавателя вуза в контексте международного сотрудничества университетов, базирующееся на изучении научных источников по концептуальным и прикладным аспектам указанной темы, создании модели развития профессиональной культуры преподавателя вуза, а также ее экспериментальной апробации в университетах–участниках консорциума международного образовательного проекта позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов.

1. Теоретическое обоснование профессиональной культуры преподавателя вуза базировалось на следующих научных подходах: системном, позволяющем рассматривать профессиональную культуру преподавателя как систему, состоящую из отдельных взаимосвязанных элементов (функций и компонентов); культурологическом, который позволил осмыслить профессиональную культуру преподавателя вуза как многоаспектный социокультурный феномен; личностно–деятельностном, который позволил выявить сущность культуры в процессе

саморазвития преподавателя вуза, реализации его творческого потенциала; ценностном, в рамках которого исследовалось ценностное отношение преподавателя к своей профессии, к лучшим образцам отечественной мировой культуры, гуманистическому характеру педагогического взаимодействия.

2. В содержательном плане профессиональная культура преподавателя вуза рассмотрена нами как сложная динамическая система, включающая совокупность мировоззренческих позиций и ценностно–мотивационных установок (ценностно–мотивационный компонент) профессиональных знаний и компетенций (когнитивно–профессиональный компонент), а также модели и стили профессионального поведения, формируемых в процессе освоения отечественного и зарубежного педагогического опыта (деятельностно–поведенческий компонент). Системный подход к изучению профессиональной культуры преподавателя вуза заключается в рассмотрении взаимодействия ее элементов: функций, критериев и уровней. Были выделены следующие функции: гносеологическая, информационная, обучающая, воспитывающая, коммуникативная и нормативная. Определены критерии развития профессиональной культуры: ценностное отношение, готовность к инновационной деятельности, степень развития педагогического мышления, стремление к профессиональному совершенствованию, степень активности участия в международной деятельности университета. Выявлены уровни развития профессиональной культуры преподавателей вуза: адаптивно–ознакомительный, репродуктивно–трансляционный, поисково–аналитический, конструктивно–созидающий и креативно–преобразующий.

3. Расширены теоретические представления о глобализации образования и культуры и об интернационализации образования как о ведущих тенденциях развития современного вуза и социально–педагогических факторах, обуславливающих изменения во всех компонентах профессиональной культуры преподавателя вуза.

4. Определено понятие и выделены сущностные характеристики международного измерения высшего образования как сущностной

характеристики высшего образования, представляющей собой комплекс характеристик (структурно–содержательной, технологической и организационно–управленческой), отражающих наличие в вузе эффективной международной деятельности, обеспечивающей научно–педагогическую кооперацию, международное стратегическое партнерство, академическую мобильность преподавателей и студентов, а также наличие ярко выраженной международной составляющей во всех компонентах образовательного процесса в вузе, приближающей его к международным стандартам и придающей ему поликультурную направленность.

5. Международное измерение профессиональной культуры преподавателя вуза взаимосвязано с международным измерением высшего образования, как её сущностной характеристики, отражающей ярко выраженную международную составляющую и поликультурную направленность всех ее функций (гносеологической, информационной, обучающей, воспитывающей, коммуникативной, нормативной) и компонентов (ценностно–мотивационного, когнитивно–профессионального и деятельностно–поведенческого).

6. Исходя из цели и предмета исследования, в диссертации разработана модель развития профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях международного сотрудничества университетов. Концептуальными основаниями разработанной в диссертации модели являются теоретико–методологические подходы, лежащие в основе исследования культуры (системный, личностно–деятельностный, культурологический, компетентностный, коммуникативный) и соответствующие им принципы (системности и целостности, ситуативности, диалога культур и культурного плюрализма, непрерывности и открытости, дискурса). Результатом реализации модели является развитие профессиональной культуры преподавателя вуза, участвующего в международной деятельности университета, которая включает в себя ценностно–мотивационный, когнитивно–профессиональный и деятельностно–поведенческий компоненты.

7. В эмпирическом исследовании развития профессиональной культуры преподавателя вуза в контексте международного сотрудничества университетов

представлен процесс реализации концептуальной модели развития профессиональной культуры преподавателя вуза в контексте международного сотрудничества на примере российских университетов, выступающих участниками консорциума в международном проекте ТЕМПУС 4. А также комплекс условий развития профессиональной культуры преподавателей, направленный на развитие профессиональной культуры преподавателя вуза, и формы организации выделенных условий, разработанные автором (семинар–погружение «Международное сотрудничество – путь к успеху вузов», языковые курсы «Профессиональное общение без границ», межкультурный воркшоп «Культурная компетенция современного преподавателя»).

8. Представлены результаты эмпирического исследования развития профессиональной культуры преподавателя вуза. Показатели среднего значения динамики уровней по всем критериям оценки развития профессиональной культуры констатируют снижение адаптивно–ознакомительного уровня на 72%, репродуктивно–трансляционного уровня на 54%, поисково–аналитического уровня на 17%, и повышение при этом конструктивно–созидающего уровня на 34% и креативно–преобразующего на 26%. Оценка сформированности выделенных компетенций (билингвальной, поликультурной, проектной, маркетинговой, информационно–технологической) показала следующие данные. Динамика развития билингвальной компетенции составила 84%, динамика поликультурной компетенции – 77%, проектная компетенция повысилась на 65%, повышение маркетинговой компетенции на 70%, и самые высокие результаты динамики – информационно–технологической (ИТ) – 96%.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно констатировать, что поставленная проблема и задачи исследования в целом решены, выдвинутая гипотеза получила свое подтверждение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абабков, Ю.Н. Современные технологии маркетинга на рынке образовательных услуг / Ю.Н. Абабков // Техничко–технологические проблемы сервиса. – 2009. – №9. – С. 77 – 87.
2. Агирбов, С. Р. К вопросу об интернациональном воспитании в вузе / С. Р. Агирбов, А. С. Сказко // Научно–исследовательские публикации. – 2014. – №4(8). – С. 96.
3. Акулина, Е. Е. Организационно–педагогические условия развития мотивационного потенциала профессиональной деятельности преподавателя вуза: на примере классического университета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Акулина Елена Евгеньевна. – Ульяновск, 2010. – 209 с.
4. Акулич, М.М. Образование в условиях глобализации / М. М. Акулич // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – №5(38). – С. 50–58
5. Алексашенкова, И.В. Поликультурное образование в контексте мирового опыта / И.В. Алексашенкова // Вестник Новгородского государственного университета. – 2005. – №31. – С. 22–26.
6. Алексашенкова, И.В. Билингвальная образовательная программа (куррикулум) как средство поликультурного обучения студентов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Алексашенкова Ирина Валентиновна. – Великий Новгород. – 2000. –148 с.
7. Альтбах, Ф.Г. Интернационализация высшего образования: движущие силы и реальность [Текст] / Ф. Г. Альтбах, Д. Найт // Экономика образования. – 2008. – № 4. – С. 100–106.
8. Аниськин, В.Н. Инфоормационно–технологическая компетентность личности как цель и ценность современного высшего профессионального образования / В.Н. Аниськин, А.Н. Ярыгин // Вектор науки ТГУ. – 2013. – №1(23). – С. 298–301.

9. Арнольдов, А.И. Введение в культурологию (новая расширенная редакция). Учебное пособие / А. И. Арнольдов. – М.: Народная Академия культуры и общечеловеческих ценностей, 1993. – 352 с.
10. Артамонова, Ю.Д. Совместные образовательные программы вузов: состояние, проблемы, перспективы / Ю.Д. Артамонова, А.Л. Демчук, Е.В. Караваева. – М.: КДУ, 2011. – 56 с.
11. Ахвердиев, К.Н. Основные методологические подходы в педагогике / К.Н. Ахвердиев // Молодой ученый. – 2010. – №6. – С. 308–310.
12. Ахметшина, Е.Р. Профессиональная идентичность преподавателя вуза в условиях реформирования системы высшего образования в России / Е.Р. Ахметшина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2009. – №4. – С. 80–87.
13. Бабунова, Е.С. Педагогическая стратегия этнокультурного воспитания детей 5–7 лет в условиях полилогического пространства дошкольного образовательного учреждения/ Е.С Бабунова. – М.: Академия естествознания, 2012. – 406 с.
14. Богатырев, С.Ю. Системы оценки качества вузов и ППС / С.Ю. Богатырев // Социальная политика и социология. – 2009. – №4. – С. 179–185.
15. Богословский, В.И. Научное сопровождение образовательного процесса: методологические характеристики: монография / В.И. Богословский. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 142 с.
16. Большакова, О.И. Готовность преподавателей вуза к организации работы по подготовке студентов к самостоятельной деятельности инновационной направленности / О.Н. Большакова, Л.Ф. Алексеева // Высшее образование сегодня. – 2012. – №1. – С. 62–64.
17. Бондаревская, Р.С. Педагогическое проектирование в контексте инновационной образовательной деятельности. / Р.С Бондаревская // Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. – 2009.–С. 94–96.

18. Васильева, Е.Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки / Е.Ю. Васильева // Университетское управление: практика и анализ. – 2011. – №4. – С. 76–82.
19. Ватолкина, Н.Ш. Оценка качества образовательной деятельности в высшей школе [Текст]: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / Н.Ш. Ватолкина. – СПб., 2003. – 200 с.
20. Введенский, О.А. Основы подготовки преподавателей к работе в системе дистанционного общения / О.А. Введенский // Совет ректоров. – 2012. – №6. – С. 54–64.
21. Верб, М.А. Эстетическая культура школьника: курс лекций / М.А. Верб. – СПб., 1997. – 110 с.
22. Вербицкая, Л.А. Глобализация и интернационализация в образовании и важность изучения иностранных языков / Л.А. Вербицкая // Мир русского слова. – 2001. – №2. – С. 36.
23. Воробьева, О.А. Психолого–педагогический комфорт как условие воспитания гармоничного развития личности в образовательном учреждении нового типа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Воробьева Ольга Александровна. – Коломна, 2000. – 180 с.
24. Воробьева, Т.А. Методика определения профпригодности у поступающих в педагогические вузы / Т.А. Воробьева // Психолого–педагогические проблемы высшей школы. Вып. 1. – 1973. – С. 80–92.
25. Воскресенская, Н.М. Образование и многообразие культур / Н.М. Воскресенская // Педагогика. – 2000. – №2. – С. 105–107.
26. Всемирный доклад по образованию. Сравнение мировой статистики в области образования. Монреаль: Институт Статистики ЮНЕСКО, 2005.
27. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. Заключительный доклад Всемирной конференции по высшему образованию – Париж, ЮНЕСКО, 5–9 октября 1998 г.
28. Гавриков, А.Л. Стратегический менеджмент вуза: Учеб. пособие [Текст] / А.Л. Гавриков, В. А. Исаев, Т.А. Каплунович, М.Н. Певзнер, Д.В.

Пузанков, В.Ф. Рябов, Р.М. Шерайзина, А.Г. Ширин; под ред. А.Л. Гаврикова. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. – 328 с.

29. Гаврилов, А.В. Развитие теории профессионально–педагогической культуры преподавателя вуза в контексте личностно–ориентированного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гаврилов Александр Владимирович. – Ростов н/Д, 2000. – 176 с.

30. Газалиев, А.М. Эффективность рейтинговой системы оценки деятельности преподавателей и подразделений вуза / А.М. Газалиев, В.В. Егоров, И.В. Брейдо // Высшее образование сегодня. – 2010. – №4. – С. 11–15.

31. Галичин, В.А. Академическая мобильность в условиях интернационализации образования [Текст] / В.А. Галичин, Е.А. Карпухина, В.В. Матвеев, А.П. Сугакова – М.: Университетская книга, 2009. – 460 с.

32. Гафурова, Н.В. Инновационный подход к подготовке преподавателей для системы профессионального образования / Н.В. Гафурова, С.И. Осипова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 6. – С. 72–75.

33. Гершунский, Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – №10. – С.3–7

34. Гидденс, Э. Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. – М.: Весь Мир, 2004. – 155 с.

35. Глебова, Г.Ф. Дидактические модели и методы билингвального обучения в вузе: сборник научных статей и материалов Международной научно–методической конференции / под общ. ред. Г.Ф. Глебова. – Смоленск: СмолГУ, 2011. – 322 с.

36. Григорьев, Д.Н. Поликультурное воспитание подростков в детском международном центре [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Григорьев Дмитрий Николаевич. – Великий Новгород. – 2015. –197 с.

37. Горбашко, Е.А. Стратегическое развитие международных образовательных программ в консорциумах европейских университетов / Е.А. Горбашко // Интеграция образования. – 2008. – №4 – С. 91–94.

38. Горбунова, Е.М., Ларионова М.В. Интернационализация высшего образования в странах ОЭСР. Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР/Е.М. Горбунова, М.В. Ларионова; под ред. М.В. Ларионова. – М.: ГУ ВШЭ, 2005. – 152 с.

39. Гребенникова, В.М. Деонтологический подход к развитию профессионально–коммуникативной культуры менеджеров образования: монография / В.М. Гребенникова. – М.: Ритм, 2012. – 197 с.

40. Гринько, М.А. Проектирование индивидуальных траекторий обучения иностранному языку студентов педагогических вузов / М.А. Гринько // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2011. – №3. – С. 18–22.

41. Гузаиров, В.Ш. Социально–демографический портрет профессорско–преподавательского состава в вузах России / В. Ш. Гузаиров, И.В. Савенкова // Вестник БГТУ им. В.Г.Шухова. – 2009. – №1. – С. 132–135.

42. Гуревич, П.С. Психологический словарь / Под общей науч. ред. П.С. Гуревича. – М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.

43. Гурьев, Л.П. Подготовка преподавателей вуза к инновационной профессионально–педагогической деятельности / Л.И. Гурьев, Л.Л. Маркина // Высшее образование в России. – 2009. – №2. – С. 91–95.

44. Гусев, А.А. Европейское измерение в образовании стран ЕС [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://www.viperson.ru/prnt.php?prnt=1&ID=543462>

45. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В. Даль. – М.: Русский язык, 1998. – Т. 2. И–О. – 779 с.

46. Джуринский, А.Н. Интернационализация высшего образования: тенденции и проблемы [Текст] / А.Н. Джуринский // «Alma Mater». – 2002. – № 9. – С. 44–49.

47. Донина, И.А. Маркетинговая компетентность как критерий профессионализма в сфере образования / И.А. Донина, Т.Г. Ширина // Фундаментальные исследования. – 2014. – №5 (часть 4). – С. 844–848.

48. Дони́на, И. А. Система ИТ–сопровождения участников образовательных программ. / И. А. Дони́на, Т. Г. Ширина, Д. А. Ширин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – №6. – С.22–24.
49. Дульзон, А.А. Модель компетенций преподавателя вуза. / А.А. Дульзон, О.М. Васильева // Университетское управление: практика и анализ. – 2009. – №2. – С. 29–37.
50. Евдокимова, М.В. Развитие педагогической культуры студентов в профессиональной подготовке: монография. / М.В. Евдокимова, Р.М. Шерайзина. – Великий Новгород: НовГУ, 2001. – С. 16.
51. Елкина, А. С. Интернационализация образовательных услуг вуза в современных условиях / А. С. Елкина // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 3: Экономика. Экология. – 2009. – №1. С. 192–198.
52. Жили́ева, О.А. Содержание профессиональной культуры личности / О.А Жили́ева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. – 2008. – №63–1. – С. 105–109
53. Жили́ева, О.А. Языковая культура как фактор успешности профессиональной деятельности / О.А Жили́ева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. – 2009. – №93. – С. 245–249.
54. Жолован, С.В. Концепции и стратегии непрерывного образования в международном контексте: сборник материалов международного форума / С.В Жолован, Н.В. Богатенкова; под общ.ред. С.В. Жолована. – СПб.: СПб АППО, 2012. – 309 с.
55. Братко, А. А. Моделирование психической деятельности [Текст] / А.А. Братко, П.П. Волков, А.Н. Кочергин – М.: Мысль, 1969. – 348 с.
56. Зарецкая, С.Л. Глобализация и образование / С.Л. Зарецкая. // Глобализация и образование: Сборник обзоров. – 2001. – С. 38 – 74.

57. Зарецкая, С.Л. Международная составляющая современного высшего образования / С.Л. Зарецкая // Глобализация и образование: Сборник обзоров / под общ. ред. С.Л. Зарецкая – М.: ИНИОН, 2001. – С. 38–74.
58. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
59. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие. – 2-е изд, перераб. и доп. / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект, 2003. – 336 с.
60. Зинковский, А.В. Биосоциальная адаптация иностранных студентов в России / А.В. Зинковский, Н.И. Пономарев, В.В. Попов // Проблемы подготовки национальных кадров для зарубежных стран: Межвузовский научно-методический сборник –1995. – С. 152–153.
61. Зохина, Р.Е. Технология организации развивающей среды как фактора саморазвития учащихся в условиях инновационного учебного заведения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Зохина Рада Ефимовна. – Саратов, 2000. – 176 с.
62. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие / И. Ф. Исаев. – М.: Academia, 2004. – 207 с.
63. Исаев, И.Ф. Становление и развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы в России: историко-педагогический контекст (1755–1917 гг.) / И.Ф. Исаев // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – Том 77, №3. – С. 83–91.
64. Исаева, Н.И. Основные составляющие и параметры описания профессиональной психологической культуры / И.Ф. Исаев // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – Том 6, №3. – С. 92–99.
65. Калинина, С.В. Оценка компетентности профессорско-преподавательского персонала в системе менеджмента качества вуза / С. В. Калинина // Менеджмент в России и за рубежом. – 2011. – №1. – С. 115–122.

66. Киселева, Т.В. Профессиональное становление педагога в инновационной образовательной среде общеобразовательной школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киселева Тамара Васильевна. – СПб, 2002. – 217 с.
67. Клемантович, И.П. Формирование профессиональной культуры социального педагога в процессе вузовского образования: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Клемантович Ирина Павловна. – М., 2000. – 450 с.
68. Коблева, С.Я. Индивидуализация обучения иностранному языку как условие повышения качества образования / С.Я. Коблева, А.Я. Коблева // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – №3 – С. 153–154.
69. Ковалевская, Е.Н. Организация деятельности в педагогической мастерской как условие развития профессиональной культуры педагога в новых образовательных условиях / Е.Н. Ковалевская, А.В. Гайворонская // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – №2. – С. 145–151.
70. Коваль, Т.С. Развитие содержания понятия «Информационная культура личности» / Т.С. Коваль // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – №7. – С. 67–72.
71. Коган, Л.Н. Культура в условиях НТР / Л.Н. Коган, О.В. Ханова. – Саратов: Саратовский университет, 1987. – 245 с.
72. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров – Москва: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
73. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: Учебное пособие для высших учебных заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова–Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
74. Концепции и стратегии непрерывного образования в международном контексте: сборник материалов международного форума / под общ. ред. С.В. Жолована, сост. Н.В. Богатенкова. – СПб.: СПб АППО, 2012. – 309 с.
75. Концепция развития образования РФ до 2020 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа – <http://edu.mari.ru>

76. Корепанова, М.В. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М.В. Корепанова, О.В. Гончарова, И.А. Лавриненц. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 240 с.
77. Кравченко, А.И. Культурология: Словарь / А.И. Кравченко – М.: Академический проект, 2000. – С. 117–118.
78. Крайнева, Е.И. Моделирование экологичной образовательной среды в инновационном учебном заведении [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Крайнева Елена Ивановна. – Великий Новгород, 2006. – 196 с.
79. Кузьмин, А.В. Академическая мобильность как фактор интеграционных процессов в образовании / А.В. Кузьмин, Д.В. Литвинов – СПб.: Тускарора, 2006 – 64 с.
80. Кузьмина, Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Сов. педагогика. – 1984. – №1. – С. 20–26.
81. Купавцев, А.В. Деятельностный аспект процесса обучения / А.В. Купавцев // Педагогика. – 2002. – №6. – С. 44–49.
82. Кухарев, Н. В. На пути к профессиональному совершенству / Н. В. Кухарев. – М., 1990. – 159 с.
83. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
84. Литвиненко, С.В. Педагогическая культура компетентностного подхода в системе образовательного педагогического менеджмента / С.В. Литвиненко//Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009 – №98. – С. 151–155.
85. Лукашевич, В. В. Основы управления персоналом: учебное пособие [Текст] / В. В. Лукашевич. – М.: КНОРУС, 2007. – 232 с.
86. Луков, С.В. Проблема совместимости организационных культур в международных образовательных проектах / С.В. Луков // Знание. Понимание, Умение. – 2011. – №1. – С. 40–46.

87. Лукьянова, М.И. Удовлетворенность образовательным процессом как критерий деятельности школы / М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 177–186.
88. Лымарь, А.Н. Профессиональная культура в системе культуры / А.Н. Лымарь // Вестник южно-уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2006. – №17. – С. 251–252.
89. Малин, А.С. Межвузовская и внутривузовская конкуренция образовательных программ высшего профессионального образования / А.С. Малин // Современная конкуренция. – 2007. – № 6. – С. 49–55.
90. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
91. Масленникова, Н. Н. Становление профессионально-педагогической культуры преподавателя педагогического университета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Масленникова Наталья Николаевна. – Ростов н/Д, 1999. – 180 с.
92. Менеджмент и организационное развитие высшей школы: учебник / В.Р. Вебер, Е.В. Иванов, М.Н. Певзнер и др; под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. М.Н. Певзнера. – Днепропетровск: ДНУ, 2012. – 528 с.
93. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
94. Можаров, М.С. Академическая мобильность и ИКТ-компетентность будущего учителя и их роль в Болонском процессе / М.С. Можаров, А.Н. Шеремет // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2006. – №6. – С. 136–140.
95. Молдажанова, А.А. О реализации программы «профессиональная культура преподавателя вуза» в системе повышения квалификации педагогов высшей школы / А.А. Молдажанова // Вестник Томского государственного университета. – 2006. – №292. – С. 207–210.
96. Налетова, И.В., Прохоров А.В. Основные направления интернационализации высшего образования/И.В.Налетова, А.В.Прохоров //

Вопросы гуманитарных исследований: Сб. науч. трудов. Актобе, 2009.– Вып. 7. – С. 140–144.

97. Никитина, Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

98. Нилова, И.В. О взаимодействии российских и иностранных студентов в контексте болонского процесса / И.В. Нилова // Вестник Герценовского университета. Народное образование. Педагогика. – 2009. – №8. – С. 37–39.

99. Новик, И.Б. Системность оптимального выбора / И.Б. Новик // Общественные науки и современность. – 1995. – № 1. – С. 118–126.

100. Новиков, И.А. Стратегическое партнерство как феномен международной политики (анализ отношений Россия Евросоюз) / И.А Новиков // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. – 2010. – №1. – С. 117–124.

101. Новые информационные технологии в образовании. Материалы международной научно–практической конференции [Электронный ресурс]. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально–педагогический университет, 2012. – Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/6015>

102. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка, издание четвертое (дополненное) [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

103. Олейникова, О.Н. Программа TEMPUS в Российской Федерации / О.Н. Олейникова // Вестник высшей школы. Alma mater. – 2010. – №9. – С.7–9.

104. Организация международной деятельности вуза / под ред. Д.Г. Арсеньева, А.М. Алексанкова – СПб.: Политехнический университет, 2008. – 165 с.

105. Осипов, М. Ю. Основные пути повышения качества высшего образования в России / М. Ю. Осипов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2011. – №3. – С. 36–39.

106. Павелко, Н.Н. Культурологическая парадигма теории профессионально–педагогической культуры преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра. культурологических наук: 24.00.01 / Павелко Надежда Николаевна. – Краснодар, 2004. – 441 с.

107. Пахомова, О.Ф. Развитие творческой активности учащихся в процессе становления художественно–образовательной среды школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пахомова Ольга Федоровна. – Великий Новгород, 2006. – 189 с.

108. Певзнер, М.Н. Билингвальное образование в контексте интернационализации высшей и средней школы / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков // Интерактивные инновационные методы обучения студентов иностранным языкам: материалы международной научно–практической конференции, 6–8 октября 2010 г. / Витебский гос. университет; ред. кол.: В.И. Турковский (отв.ред.) – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова». – 2010. – С 12–20.

109. Певзнер, М.Н. Реализация международного проекта: новое видение сетевого взаимодействия университетов–партнеров к 20–летию программы Темпус / М.Н. Певзнер // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2010. – №58. – С. 40–44.

110. Певзнер, М.Н. Интернационализация высшего образования: от международных контактов к стратегическому партнерству [Текст] / М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – №4. – С. 47–49.

111. Певзнер, М.Н. Корпоративная педагогика: уч. пособие/ М.Н. Певзнер, О.Грауманн, П.А. Петряков. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. – 459 с.

112. Певзнер, М.Н. Билингвальное образование в эпоху глобализации [Текст]: монография / М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин. – Великий Новгород: Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. – 2010. – 540 с.

113. Певзнер, М.Н. Педагогическая профессия в XXI веке: взгляд в историю и перспективы развития [Текст]: монография / М.Н. Певзнер, А.Г.

Ширин, Е.И. Родионов – Великий Новгород: Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. – 2009. – 326 с.

114. Петряков, П.А. Концепции и стратегии образовательного менеджмента вуза в контексте мирового опыта: монография / П.А.Петряков – Петрозаводск: ПетрГУ, 2013. – 400 с.

115. Подповетная, Ю. В. Методы развития научно–методической культуры преподавателя высшей школы [Электронный ресурс]. / Ю. В. Подповетная // Современные исследования социальных проблем. – 2011. – №4(08). – Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/issues/2011/4/podpovetnaya.pdf>

116. Почебут, Л.Г. Организационная социальная психология: Учебное пособие [Текст]. / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер – СПб.: Речь, 2002.– 234 с.

117. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности: Учеб. Пособие / Под ред. д-ра экон. наук, проф. С.Д. Резника. – М.: ИНФРА–М, 2010. – 389 с.

118. Программный модуль по показателям образовательного учреждения высшего профессионального образования. Руководство пользователя [Электронный ресурс]. – М., 2009. – Режим доступа: <http://www.mshu.edu.ru/files/UBD/accr2013/ИНСТРУКЦИЯ.doc>

119. Пугач, В.Ф. Профессорско–преподавательский персонал государственных вузов: тенденции социокультурного развития в постсоветский период / ВФ. Пугач // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2010. – №7. – С. 21–29.

120. Райзберг, Б.А. Словарь современных экономических терминов / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский. – 4–е изд. – М.: Айрис–пресс, 2008. – 480 с.

121. Резник, С.Д. Управление кафедрой: Учебник. 2–е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА–М, 2004.– 635 с.

122. Ременцов, А.Н. Участие России в системе международных академических обменов: некоторые аспекты / А.Н. Ременцов, А.Л. Кузнецов // Интеграция образования. Народное образование. Педагогика. – 2002. – №2–3. –С. 72–79.

123. Роботова, А.С. Введение в педагогическую деятельность: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.С.Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др.; под ред. А.С. Роботовой. – 4-е изд., перераб. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

124. Рогов, Е.И. Психология группы [Текст]. / Е.И. Рогов – М.: ВЛАДОС, 2005. – 317 с.

125. Рыбина, Г.В. Профессиональная культура педагога как фактор духовно–нравственного воспитания учащихся / Г.В. Рыбина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – №61. – С. 453–458.

126. Сергеева, Е.В. Организационно–педагогические условия реализации мониторинга качества освоения обучающимися основных образовательных программ вуза / Е.В. Сергеева, М.Ю Чандра // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10–4. – С. 870–874.

127. Ситникова, М.И. Формирование культуры профессионально–педагогической самореализации преподавателя высшей школы дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Ситникова Мария Ивановна. – Белгород, 2008. – 406 с.

128. Скворцова, О.Г. Профессиональная культура преподавателя вуза: управленческий аспект (На примере вузов г. Новосибирска): дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08 / Скворцова Олеся Геннадьевна. – Новосибирск, 2003. – 178 с.

129. Сластенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр Академия, 2002. – 576 с.

130. Слепухин, А.В. Возможности информационно–коммуникационных технологий в реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов педагогического вуза / А.В. Слепухин // Педагогическое образование в России. – 2011. – №2. – С. 29–36.

131. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. Выступление на пленарном заседании Первой

русской конференции по экологической психологии. / В.И. Слободчиков – М., 1996. – С. 6–22.

132. Слюсарев, Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активации саморазвития личности / Ю.В. Слюсарев – СПб., 1992. – 128 с.

133. Старова, Н.М. Компетентностный подход конкретно–научный уровень методологии формирования профессионально–компетентностной культуры будущего специалиста / Н.М. Старова // Вестник южно–уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2010. – №36. – С. 24–32.

134. Супрунова, Л.Л. Поликультурное образование в современной России / Л.Л. Супрунова // Magister. – 2000. – №3. – С. 77–81.

135. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов [Текст] / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.

136. Турсунов, Д.Ш., Магомедов Ш.А. Формирование культуры межнационального общения у будущего учителя Текст. / Д.Ш. Турсунов, Ш.А. Магомедов. М., 1991.

137. Турчинов, А.И. Профессиональная и кадровая политика: проблемы развития теории и практики. / А.И. Турчинов – М. Флинта., 1998. – 272 с.

138. Уткин, Э.А. Мотивационный менеджмент. / Э.А. Уткин – М.: ЭКМОС, 1999. – 256 с.

139. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1>

140. Федеральный закон Российской Федерации от 2 августа 2009 г. N 217–ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности».

141. Федотова, Г.А. Творческое саморазвитие учителя сельской школы: монография. / Г.А. Федотова – Великий Новгород: Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, 2004. – 192 с.

142. Фирсова, Ю.Н. Интернационализация высшего образования европейских стран в контексте глобализации. / Ю.Н. Фирсова // Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития: материалы международной заочной научно–практической конференции. – 2011. – 26 сентября.

143. Хуторской А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования. – М.: «ИНЭК», 2007. – 327 с.

144. Черникова, Т.В. Управление развитием образовательного учреждения: Учебно–методическое пособие [Текст] / Т.В. Черникова – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 304 с.

145. Чистохвалов, В.Н. Международное академическое сотрудничество. Учебное пособие / В.Н. Чистохвалов, В.М. Филиппов – М.: РУДН, 2008. – 252 с.

146. Шевцов, Т.И. Формы организации международного образования в условиях глобализации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шевцов Тим Игоревич. – Москва, 2010. – 153 с.

147. Шевченко, О.В. Социокультурный подход в исследовании духовных традиций современного российского общества и армии / О.В. Шевченко // Армия и общество. Социология. – 2011. – №4. – С.17–20.

148. Ширин, Д.А. Информационно–профессиональная среда современного вуза / Д.А. Ширин, Т.Г. Ширина // Наука и образование: проблемы и перспективы развития: сборник научных трудов по материалам Международной научно–практической конференции 30 августа 2014 г.; в 5 частях. Часть 3. – Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2014. –164 с.

149. Ширина, Т.Г. Профессиональная культура преподавателя современного вуза / Т.Г. Ширина // Наука и образование: проблемы и перспективы развития: сборник научных трудов по материалам Международной научно–практической конференции 30 августа 2014 г.; в 5 частях. Часть 3. – Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2014. – 159 с.

150. Ширина, Т.Г. Профессиональная культура преподавателя вуза как условие развития международного сотрудничества. / Т.Г. Ширина // Вектор науки ТГУ – 2014. – №3 (29). – С. 340–342.

151. Ширина, Т.Г. Содержание профессиональной культуры преподавателя вуза в условиях интернационализации / Т.Г. Ширина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика и психология – 2014. – №1 (16). – С. 223–225.

152. Ширина, Т.Г. Информационно–технологическая культура как критерий профессионализма преподавателя вуза в рамках международных образовательных программ. / Т.Г. Ширина, Д.А. Ширин // Вестник НовГУ: Серия «Педагогика. Психология». –2014. – № 79. – С. 81–84.

153. Штофф, В.А. Роль моделей в познании [Текст] / В.А. Штофф. – Л., Ленинградский университет, 1963. – 128 с.

154. Эфендиев, А.Г. Профессиональная деятельность преподавателей российских вузов: проблемы и основные тенденции / А.Г. Эфендиев, К.В. Решетникова // Вопросы образования. – 2008. – №1. – С.87–119.

155. Ясвин, В.А. Экологическая педагогика и психология / В.А. Ясвин, Д. Дерябо. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 480 с.

156. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

157. Bettina Motschmann. Die Umsetzung der «europäischen Dimension» in der Lehrerbildung/Im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Lüneburg vorgelegte Dissertation zur Erlangung des Grades Doktorin der Philosophie, 2001.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Семинар–погружение

«Международное сотрудничество–путь к успеху вузов»

Раздел	Цель	Содержание
<i>Жизнь в Германии</i>	Знакомство с основными особенностями жизни в Германии	• Транспорт; • Покупка билетов; • Время – часы; • Расписание поездов и автобусов; • Жилье (Цвета, Мебель, интерьер); • Знакомство; • Экономия отопления, электроэнергии, воды; • Режим дня; • Продукты питания; • Разделение мусора; • Досуг.
<i>Бюрократия</i>	Оформление и заполнение официальных документов	• Заполнение заявления на визу; • Заполнение бланковых заявлений на открытие счета в банке; • Обязательное медицинское страхование; • Регистрация в городе.
<i>Образование в Германии</i>	Знакомство с немецким университетом	• Система образования; • Сайт университета; • Расписание; • Библиотека; • Формы обучения; • Выступление с презентацией, дискуссии
<i>Рефлексия</i>	Подведение итогов семинара	• Оценка семинара участниками; • Подведение итогов;

Приложение 2

Учебная программа

«Профессиональное общение без границ»

Немецкий язык

1. Цели и задачи курса
2. Особенности курса
3. Описание уровня освоения немецкого языка
4. Планируемые результаты обучения
5. Ресурсное обеспечение
6. Тематический план курса
7. Содержание курса

Данная программа изучения немецкого языка разработана для студентов и преподавателей, не изучающих ранее немецкий язык, но которым язык необходим для повседневной жизни, досуга, работы или учебы.

Программа состоит из 18 уроков, по основным темам, необходимым для межкультурного общения. Каждый урок (Lektion) включает в себя: лексику по каждой теме, несколько грамматических тем, разнообразные тренировочные упражнения, а также тексты, презентации, видео и диалоги.

Программа рассчитана на 40 академических часов и предполагает проведение занятий один раз в неделю по 4 академических часа (1 академический час = 45 минут) в течение 2,5 месяцев. Контрольное тестирование проводится 2 раза в течение курса. По завершении курса проводится игра «Deutsch macht Spaß», нацеленная на закрепление усвоенного материала.

Цель и задачи курса

Основной **целью** данного курса является приобретение базовых знаний и начальных навыков владения немецким языком для повседневной жизни, досуга, работы или учебы.

Основные задачи курса:

- Научиться читать и грамотно писать на немецком языке.
- Овладеть лексиконом от 600 слов на разные темы.
- Усвоить основные аспекты немецкой грамматики.
- Развить навыки говорения, чтения, аудирования и письма.
- Получить разговорную практику.

Особенности курса

Данный курс немецкого языка строится на освоении большого количества информации в сжатые сроки. Динамичный ритм занятий приближает слушателей к реальным ситуациям, в которых человек может оказаться при нахождении за рубежом. Особое внимание уделяется практике, постоянному расширению словарного запаса.

Залогом успеха в изучении немецкого языка являются коммуникативные навыки, и именно им уделяется основная часть времени. Слушателям курсов предоставляется возможность поучаствовать в ролевых играх с моделированием конкретных жизненных ситуаций. Объединившись в пары или группы, учащиеся обсуждают различные темы, решают коммуникативные задачи. Метод обучения с применением ролевых игр позволяет наиболее эффективно использовать время занятий, потому что слушатели максимально погружаются в языковую среду и большую часть занятий разговаривают на немецком языке.

В результате освоения данного курса, слушатель обретает необходимый запас знаний, преодолевает языковой барьер, учится выражать свои мысли в телефонных разговорах и письмах, воспринимать речь на слух.

Особенно следует отметить необходимость грамотной организации структуры раздаточного учебного материала каждого слушателя. В большинстве случаев, структурированию и хранению языковых дидактических материалов, выдаваемых преподавателем и созданных самостоятельно, не уделяется должного внимания, но именно грамотное формирование «архива» наработок по иностранному языку с момента начала его изучения позволяет эффективнее

выстроить систему интервальных повторений материала, а также его пополнение, что будет способствовать улучшению языковых навыков слушателя.

Описание уровня освоения немецкого языка

A2 (базовый уровень знания немецкого языка)

На этом уровне немецкого языка слушатель сможет участвовать в разговорных ситуациях, понимать не сложные разговоры. А также рассказать собеседнику что-то о себе, своей семье, стране и т.д.

Понимание	Аудиро–вание	Понимание отдельных фраз и наиболее употребительных слов в высказываниях, касающихся основных тем (например, основную информацию о себе и своей семье, о покупках, о месте, где живешь, о работе). Понимание простых, четко произнесенных и небольших по объему сообщениях и объявлениях.
	Чтение	Понимание очень коротких простых текстов повседневного общения: в рекламах, проспектах, меню, расписаниях, простые письма личного характера.
Говорение	Диалог	Умение общаться в простых типичных ситуациях, требующих непосредственного обмена информацией в рамках знакомых тем и видов деятельности. Умение поддерживать предельно краткий разговор на бытовые темы, но недостаточно, чтобы самостоятельно вести беседу.
	Монолог	Умение, рассказать о своей семье и других людях, условиях жизни, учебе, настоящей или прежней работе, используя простые фразы и предложения.
Письмо	Письмо	Умение писать простые короткие записки и сообщения, написать несложное письмо личного характера (например, выразить кому-либо свою благодарность за что-либо).

Планируемые результаты обучения

По окончании курса слушатели овладеют следующим грамматическим материалом:

- Личные местоимения;
- Безличное местоимение es;
- Неопределенно–личное местоимение man;
- Количественные числительные (от 0 до 1000);
- Употребление артиклей;
- Единственное и множественное число;

- Порядок слов в предложении;
- Вопросительные предложения;
- Отрицательные предложения;
- Спряжение глаголов;
- Глаголы kennen и wissen;
- Модальные глаголы;
- Сильные глаголы с изменением корневой гласной;
- Прошедшее время Perfekt;
- Будущее время Futur I;
- Возвратные глаголы;
- Повелительное наклонение глаголов (der Imperativ);
- Страдательный залог (Passiv);
- Сложноподчиненное предложение. Придаточные предложения условия (wenn), причины (weil);
- Склонение прилагательных после “ein, kein, mein” (в ед. числе);
- Степени сравнения прилагательных и наречий.

Слушатели также смогут:

- Приветствовать и прощаться друг с другом;
- Рассказывать о семье, доме и городе;
- Спрашивать дорогу, называть/узнавать время/дату;
- Рассказывать о своём распорядке дня;
- Беседовать о погоде;
- Заказывать еду и напитки;
- Покупать одежду;
- Разговаривать о работе;
- Называть профессии людей;
- Рассказывать о своём прошлом и обсуждать планы на будущее;
- Высказывать своё мнение по различным вопросам;
- Объяснять, что нравится и что вызывает отрицательные эмоции;

- Писать письма, и отвечать на сообщения.

Слушатель может использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни:

- для общения с представителями других стран, ориентации в современном поликультурном мире;
- получения сведений из иноязычных источников информации (в том числе через Интернет), необходимых в образовательных и самообразовательных целях.

Ресурсное обеспечение

1. Завьялова В.М., Л.В. Ильина "Практический курс немецкого языка". Москва, 2002 г.
2. Красникова И.В. Вся базовая немецкая лексика: справочник в виде карт памяти/ И.В.Красникова. – М.: Эксмо, 2014. – 208 с. – (Справочники по иностранным языкам).
3. Листвин Д.А. Полный курс немецкого языка / Д. А. Листвин. — Москва: АСТ, 2015. —510, [2] с.: ил. — (Полный курс)
4. Новый самоучитель немецкого языка/Н.А.Ганина. – Москва: АСТ, 2014. – 542, [2] с.
5. Тагиль И. П. Грамматика немецкого языка в упражнениях: По новым правилам орфографии и пунктуации нем. яз. / И.П. Тагиль. – СПб.: КАРО, 2006. – 375 с.
6. Журнал Vitamin.de
7. Электронный ресурс <http://de-online.ru>

Тематический план курса

№ п/п	Кол-во часов	Содержание курса
1	4	Lektion 1. Deutsch lessen – краткий фонетический – Порядок слов в предложении. – Количественные числительные от 0 до 9. Lektion 2. Vorstellung (Представление) – Спряжение глаголов. Глаголы haben /sein.
2	4	Lektion 3. Fragen (Вопросы) – Вопросительные предложения. – Количественные числительные от 10 до 1000. Lektion 4. Bekanntschaft (Знакомство) – Личные местоимения. – Глаголы kennen и wissen.
3	4	Lektion 5. Familie (Семья) – Употребление артиклей. – Множественное число. Lektion 6. Freundschaft. Aussehen. Charakter. (Дружба. Внешность. Характер) – Степени сравнения прилагательных и наречий. – Притяжательные артикли (единственное число).
4	4	Lektion 7. Jahreszeiten. Wetter (Времена года. Погода) – Безличное местоимение es. – Отрицательные предложения. Lektion 8. Mein Tag. Zeit (Мой день, Время) – Прошедшее время Perfekt.
5	4	Lektion 9. Wohnung (Жилье) – Сильные глаголы с изменением корневой гласной; – Неопределенно–личное местоимение man. Lektion 10. Einkäufe. Kleidung (Покупки. Одежда) – Склонение прилагательных после “ein, kein, mein” (в ед. числе).
		Проверочный тест
6	4	Lektion 11. In der Stadt unterwegs. (Поездки по городу) – Модальные глаголы. Lektion 12. Reisen (Путешествия) – Будущее время Futur I.

7	4	Lektion 13. Beruf (Профессия) – Возвратные глаголы. Lektion 14. Arbeit (Работа) – Страдательный залог (Passiv).
8	4	Lektion 15. Freizeit (Свободное время) Повелительное наклонение глаголов (der Imperativ). Lektion 16. Ein Brief (Письмо) – Сложноподчиненное предложение. – Придаточные предложения условия (wenn). – Придаточные предложения причины (weil).
9	4	Lektion 17. Feste und Bräuche (Праздники и обычаи) – Степени сравнения прилагательных и наречий. Lektion 18. Erlebnisse (Впечатления) Проверочный тест
10	4	Игра «Deutsch macht Spaß» (повторение всего материала)

Содержание курса

Lektion	Время (акад. час)	ИЗУЧАЕМЫЙ МАТЕРИАЛ		
		Лексика	Грамматика	Средства изучения
1	2	Deutsch lesen – краткий фонетический курс. Алфавит. Произношение.	Порядок слов в предложении. Простое повествовательное предложение. Количественные числительные от 0 до 10.	Раздаточный материал. Текст. Упражнения.
2	2	Vorstellung (Представление) и Приветствие прощание.	Спряжение глаголов. Глаголы haben /sein.	Раздаточный материал. Текст. Упражнения.

3	2	Fragen (Вопросы) Вопросительные слова	Порядок слов в вопросительных предложениях с вопросительным словом и без. Количественные числительные от 10 до 1000.	Раздаточный материал. Презентация. Диалог.
4	2	Bekanntschaft (Знакомство)	Личные местоимения. Глаголы kennen и wissen.	Раздаточный материал. Упражнения. Диалог.
5	2	Familie (Семья)	Употребление артиклей. Множественное число	Раздаточный материал. Текст.
6	2	Freundschaft. Aussehen. Charakter. (Дружба. Внешность. Характер)	Степени сравнения прилагательных и наречий. Притяжательные артикли (единственное число).	Раздаточный материал. Видео. Диалог.
7	2	Jahreszeiten. Wetter (Времена года. Погода)	Безличное местоимение es. Отрицательные предложения.	Раздаточный материал. Текст. Упражнения.
8	2	Mein Tag. Zeit (Мой день, Время)	Прошедшее время Perfekt	Раздаточный материал. Видео. Упражнения. Диалог.
9	2	Wohnung (Жилье)	Сильные глаголы с изменением корневой гласной. Неопределенно–личное местоимение man.	Раздаточный материал. Текст. Упражнения.
10	2	Einkäufe. Kleidung (Покупки. Одежда)	Склонение прилагательных после “ein, kein, mein” (в ед. числе).	Раздаточный материал. Упражнения. Диалог.

11	2	In der Stadt unterwegs. (Поездки по городу)	Модальные глаголы.	Раздаточный материал. Упражнения. Видео.
12	2	Reisen (Путешествия)	Будущее время Futur I.	Раздаточный материал. Презентация. Упражнения.
13	2	Beruf (Профессия)	Возвратные глаголы.	Раздаточный материал. Упражнения. Диалог.
14	2	Arbeit (Работа)	Страдательный залог (Passiv)	Раздаточный материал. Текст. Упражнения.
15	2	Freizeit (Свободное время)	Повелительное наклонение глаголов (der Imperativ).	Раздаточный материал. Упражнения. Диалог.
16	2	Ein Brief (Письмо)	Сложноподчиненное предложение. Придаточные предложения условия(wenn), причины (weil).	Раздаточный материал. Упражнения. Диалог.
17	2	Feste und Bräuche (Праздники и обычаи)	Степени сравнения прилагательных и наречий.	Раздаточный материал. Презентация. Упражнения.
18	2	Erlebnisse (Впечатления)	Речевые клише. Выражение мнения. Эмоций.	Раздаточный материал. Презентация. Диалог.
19–20	4	Игра «Deutsch macht Spaß»	Обобщение пройденного курса. Закрепление материала.	Видео. Презентация. Диалог.

Приложение 3

Содержание Межкультурного Workshop

«Культурная компетенция современного преподавателя»

для преподавателей вуза, участвующих в международной деятельности
университета

Раздел	Цель	Содержание
<i>Культура Германии</i>	Знакомство с историей и культурой Германии.	• История Германии; • Деятели культуры и искусства; • Известные сказки из Германии; • Культурные ценности.
<i>Стереотипы о Германии</i>	Обсуждение стереотипов и особенностей Германии	• Ассоциации с Германией; • Особенности немецкого менталитета; • «Немецкая пунктуальность».
<i>Обычаи и традиции Германии</i>	Знакомство с традициями в Германии (на примере одного из праздников)	• Праздники в Германии; • Прием гостей в Германии; • Кухня в Германии; • Стихи, песни, поздравления.
<i>Рефлексия</i>	Подведение итогов семинара	• Оценка курса участниками; • Подведение итогов;