

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ПРОЕКТОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

.....

Н. В. Ковалева, Э. Жуан-Ламберт¹

В статье рассматривается актуальность субъектности и конкурентоспособности личности. В современном образовании преподаватель самостоятельно формирует содержание учебных дисциплин, разрабатывает формы образовательной деятельности и т.д. На примере реализации проекта Темпус IV «Образовательная программа бакалавриата по направлению «Социальная работа»» сделан анализ совместной деятельности российских и европейских партнеров. В проекте обсуждался опыт европейских коллег, связанный с Болонскими соглашениями, проводилась творческая работа по конструированию учебного плана (созданию модуля или элемента учебного плана и т.д.), утверждались учебно-методические комплексы дисциплин. Методами разработки плана стали коллективные дискуссии, работа творческих групп, моделирование, интерактивные семинары. Участники проекта научились конструировать модульную структуру учебного плана и разрабатывать систему ECTS (кредитов); составлять учебный план с ориентацией на профессиональные компетенции и т.д.

В статье отражены основные характеристики переходного периода, функциональные роли и типология преподавателей на этапе реформирования. Установлено, что преподаватели — участники проекта занимают открытую к инновациям позицию, имеют высокие результаты в рейтинге преподавателей. Сделан вывод, что сформировать субъектные качества личности студента могут только преподаватели, имеющие опыт подобной субъектной образовательной деятельности. Такой уровень профессиональной подготовки преподаватели и студенты могут освоить при обязательном выполнении новых организационно-психологических условий образовательной деятельности. Опыт участия в международных проектах оказал большое влияние на формирование их субъектных компетенций и способности к инновациям, укрепляя субъектные характеристики, формируя конкурентоспособность и устойчивость к меняющейся среде.

Ключевые слова: субъектность, субъектные компетенции, конкурентоспособность, участие в международном проекте, компетенции, методы разработки учебного плана, компетентностный подход, трансформации профессиональных ролей, многоуровневое образование.

¹ Ковалева Наталья Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Адыгейского государственного университета. Эл. почта: natkov2004@gambler.ru.

Жуан-Ламберт Элен – научный сотрудник по программе ЕС Мари Кюри, Университет Суссекса, Великобритания. Эл. почта: helene.join-lambert@u-paris10.fr.

Субъектность и конкурентоспособность как необходимые компоненты современной образовательной деятельности

Создаваемая многоуровневая система образования России в соответствии с требованиями Болонского процесса должна эффективно реагировать на потребности рынка труда, совершенствовать внутреннюю систему образовательной деятельности, обеспечить интеграцию в европейское образовательное пространство. Главными ее субъектами на данном этапе являются преподаватели, студенты, административные работники всех уровней института образования. Их индивидуальные психологические особенности, различные социально-экономические факторы обуславливают неоднородность текущих индивидуальных и коллективных результатов, поэтому необходима рефлексия происходящих инновационных процессов и социально-психологических механизмов, способствующих эффективности образовательной деятельности.

В. Е. Лепский с позиций субъектно-ориентированного подхода, исследуя угрозы российского общества, подчеркивает, что преодолеть социально-экономический кризис и занять лидирующие позиции на мировом уровне может только стратегический субъект российского развития, который, по его мнению, пока в России отсутствует. Для формирования стратегического субъекта нужны обладающие опытом, энтузиазмом высококвалифицированные специалисты, адекватный административный ресурс и гуманитарная технология обеспечения и поддержки инновационных проектов [Лепский, 2009].

Проецируя этот подход на конкретную образовательную среду вуза, переживающего модернизацию системы своей деятельности, правомерно говорить о том, что для эффективности реализации инновационных образовательных процессов и конкурентоспособности вузу также необходимы специалисты, владеющие компетенциями по созданию новой образовательной системы, адаптации ее к жизни в условиях вуза и поддержании ее на высоком уровне.

Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ, обеспечивая вхождение России в Болонский процесс, обязал высшие учебные заведения кардинально обновить свою образовательную деятельность, создать условия для развития мобильности студента, его самореализации после окончания вуза и востребованности в обществе. Определены ключевые позиции модернизации вузов:

- развитие многоуровневой системы подготовки кадров, в том числе и для учреждений высшего образования;
- использование системы кредитных единиц для установления трудоемкости учебной деятельности, внедрение модульно-рейтинговой системы оценки результатов образовательной деятельности студентов;
- возрастание мобильности студентов и преподавателей;

- создание внутривузовской системы контроля качества образовательной деятельности;
- совершенствование организационной структуры университета с позиций Болонского процесса.

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закрепил предыдущие положения и расширил их в основных направлениях совершенствования образовательной и научной деятельности. В соответствии с ними преподаватели и студенты, помимо общих требований к реализации образовательных программ, должны владеть методами электронного обучения, самостоятельно создавать и использовать печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы. Преподаватели обязаны обеспечить соответствующее научно-методическое и ресурсное сопровождение преподавания дисциплин, вести инновационную деятельность, работать в условиях информационной открытости, повышать квалификацию, интегрировать образовательную и научно-исследовательскую деятельность.

Психологический аспект реформы состоит в том, что новая система образования требует и позволяет каждому преподавателю проявить себя в качестве полноценного субъекта образовательной среды — ему дано право самостоятельно на основе компетенций проектировать и формировать содержание учебной дисциплины, подбирать и разрабатывать соответствующие формы образовательной деятельности. При этом преподаватель должен использовать психолого-педагогическое проектирование в своем профессиональном пространстве с учетом индивидуальных учебных планов студентов; технологических карт дисциплин; деятельности службы академических консультантов, тьюторов; системы зачетных единиц; модульно-рейтинговой системы оценки деятельности студентов в образовательном процессе и т.д.

Указанные требования направлены на развитие субъектной позиции всех участников образовательного процесса, существенно увеличивают их функции и психофизиологическую нагрузку, особенно в переходный период. В целях оптимизации образовательного процесса следует использовать различные социально-психологические механизмы, повышающие адаптивность и инновационный потенциал преподавателей — непосредственных исполнителей реформы. Так, например, отдельным важным направлением в новой системе образования Закон определяет развитие партнерства и международного сотрудничества, обеспечивающего обмен лучшим опытом, без которого выполнение новых образовательных задач будет неэффективно.

Опыт реализации международных проектов

Одна из наиболее распространенных и интересных форм международного сотрудничества — совместная проектная деятельность, организуемая теми или иными международными общественными организациями совместно с

Министерством образования и науки РФ. Она направлена на формирование и совершенствование международных и внутригосударственных механизмов развития образования. В частности совместное межличностное и профессиональное взаимодействие способствует решению задач интеграции российского образования и его субъектов в европейскую систему образования, обмен инновационным опытом по реализации многоуровневого образования на принципах болонских соглашений. Это направление успешно реализуется в образовательной среде стран Евросоюза.

Международное академическое сотрудничество поддерживается Европейским союзом путем реализации многочисленных программ [Agence 2e²f, 2011]. Так, в Университете Нантер-ля-Дефанс имеется большой и интересный опыт по обмену студентами и преподавателями (ERASMUS), сотрудничеству между вузами разных стран в целях выработки совместного мастер-курса, открытого для мировой публики (ERASMUS MUNDUS), научному обмену и повышению квалификации ученого (Marie Curie). В настоящее время разрабатывается европейский научный проект в рамках Horizon 2020. В данных программах участвуют разные партнеры с разными целями [Schultheissetal, 2008].

Программа ERASMUS — самая популярная и известная программа ЕС в сфере высшего образования [Agence 2e²f, 2009], позволяющая студентам проводить один семестр в вузе другой страны с целью языковой практики, ознакомления с чужой системой образования и получения дополнительного опыта, знаний в собственной сфере обучения. Этот семестр частично финансируется Европейским союзом, выплачивающим стипендии. Полученные за рубежом ECTS признаются отечественным вузом как результаты индивидуального обучения студента. Департамент педагогики Университета Нантер-ля-Дефанс ежегодно принимает от пятнадцати до двадцати зарубежных студентов, но только пять своих студентов отправляет учиться в другую страну. Это связано с тем, что студенты часто получают дополнительное образование и имеют уже работу и семью, что значительно снижает их мобильность. Кроме того, пребывание за границей предполагает:

- 1) овладение хотя бы основами знания иностранного языка;
- 2) наличие денежных средств, так как стипендия Евросоюза частично покрывает только затраты на жилье.

В итоге для студентов нижних экономических слоев, которых в университете много, программа ERASMUS остается недоступной. Активно ведется работа над тем, чтобы укрепить языковые навыки студентов и найти дополнительных стипендии, но пока успехи минимальны.

Программа ERASMUS также поддерживает обмен преподавателями, что позволяет студентам ознакомиться с другими подходами, а преподавателям

поддерживать связи с коллегами из других стран, участвовать в совместных научно-исследовательских и учебных проектах.

Университет Нантер-ля-Дефанс с 2013 г. является членом европейского курса ERASMUS MUNDUS по социальной работе ADVANCES, в котором учатся 17 студентов из 17 разных стран мира². Учебная программа предусматривает обучение в течение семестра в Англии, Дании, Португалии, Франции или Польше. ЕС финансирует обучение студентов и выплачивает им стипендии. Такие программы ЕС призваны укрепить научное и образовательное пространство как внутри Европейского союза, так и за его пределами.

С 1990 г. активно в этой роли выступают программы Темпус, финансируемые Европейским союзом и направленные на поддержку модернизационных процессов высшего образования в странах-партнерах из Восточной Европы, Центральной Азии, Западных Балкан и Средиземноморья. Основной формой деятельности Темпус выступают проекты межвузовского сотрудничества. Главная задача программ — расширение сотрудничества в области высшего образования между Европейским союзом и странами-партнерами в контексте реализации лиссабонской стратегии и Болонского процесса, а также укрепление сотрудничества на уровне учебных заведений, установление и развитие межличностных контактов в сфере образования.

Яркой иллюстрацией может служить разработка и реализация в 2009-2011 гг. проекта — победителя программы Еврокомиссии Темпус IV «Образовательная программа бакалавриата по направлению «Социальная работа»» (Project «Bachelor Curriculum for Social Work») [Join-Lambert & Kremneva, 2014]. Проект предоставил возможность активного взаимодействия коллективов российских вузов в пространстве европейского образования и формирования необходимых компетенций для реализации задач предстоящей реформы. В консорциум проекта вошли европейские и российские вузы: Высшая школа Потсдама (Германия), Парижский университет Нантер-ля-Дефанс (Франция), Римский университет Roma Tor Vergata (Италия), Университет Линкольна (Великобритания), Московский государственный областной университет (Россия), Казанская академия социального образования (Россия) и Адыгейский государственный университет (Россия).

Уникальность и ценность данного проекта состоит в том, что российские участники проекта получили практический опыт идеальной пошаговой процедуры всех этапов организации проектной деятельности: разработки проекта, его планирования, реализации, управления и подведения итогов, часто остающийся за пределами внимания исполнителей проектной деятельности.

На этапе разработки творческая группа подробно исследовала реальное состояние социальных проблем российских регионов (Московской области,

² www.socialworkadvances.org

Адыгеи, Татарстана). Состоялись встречи с представителями органов регионального и муниципального управления в сфере социального развития, на которых обсудили специфику и приоритеты содержания социального заказа на подготовку социальных работников в регионах, систему организации практик, а также возможности вузов по обучению бакалавров социальной работы. Следует отметить, что МГОУ и АСО на тот момент уже имели опыт подготовки специалистов — социальных работников, а в АГУ осуществлялось обучение только социальных педагогов и предполагалось, что проект станет фундаментальной основой для обучения социальных работников в Адыгее. В результате определились региональные особенности содержания подготовки бакалавров в рамках будущего совместного учебного плана: АГУ — социально-психолого-педагогическое сопровождение семьи в трудной жизненной ситуации, АСО — медико-социальная работа с инвалидами и их семьями.

С помощью мозговых штурмов, дискуссий, рефлексии, конструирования участниками рабочей группы по созданию проекта были разработаны концептуальная структура проекта, подходы к содержанию, методы разработки учебного плана, составлен бюджет проекта, определен возможный вклад каждого европейского вуза в развитие создаваемого экспериментального учебного плана подготовки бакалавров социальной работы.

В ходе выполнения проекта каждый европейский вуз представил информацию о системе подготовки бакалавров социальной работы в своей стране и в своем вузе в частности. Особое внимание обращалось на аспекты содержания, организации и сопровождения обучения, связанные с Болонскими соглашениями, а именно: модульная структура учебного плана, кредиты, работа с компетенциями, практикоориентированность, интерактивные методы обучения, организация практик, оценка компетенций, контроль качества обучения. Важное значение имел методический компонент — каждый вуз делился своими наиболее интересными методическими разработками, пособиями, учебно-методическими комплексами и т.д.

Университет Roma Tor Vergata выполнял особую функцию в проекте. Этот вуз, будучи одним из ведущих медицинских научно-исследовательских центров в Италии, реализует профессиональную подготовку студентов методом дистанционного обучения, поэтому на него возлагалась задача ознакомить членов консорциума с технологией дистанционного обучения Moodle и обеспечить ее использование в экспериментальном учебном плане и в самом проекте.

Вся работа по разработке учебного плана бакалавров социальной работы проводилась в соответствии с разработанным планом мероприятий в течение года, затем он был апробирован в процессе обучения первого курса бакалавров социальной работы в трех российских вузах. Основными формами реализации проекта стали рабочие встречи-сессии, на которых решались ме-

тодические, организационные, проективные и содержательные задачи создания учебного плана. Сессии проходили в несколько этапов: представление и обсуждение опыта европейских коллег по теме встречи, творческая работа по конструированию структуры учебного плана (созданию модуля или элемента учебного плана и т.д.), подведение итогов встречи, обсуждение следующей встречи и заданий членам консорциума по подготовке к ней. Члены консорциума распределили между собой ответственность за разработку модулей и УМК их дисциплин.

Было проведено более одиннадцати таких встреч. Декан социологического факультета Высшей школы Потсдама, руководитель проекта Петер Кнезель и его коллеги Ютта Ботт и Вали Гайслер подробно представили систему работы факультета социальной работы с бакалаврами в Германии, в частности в Потсдаме, подходы к организации учебной и производственной практик с привлечением тьюторов, ознакомили с формами трехсторонних договоров (университет — учреждение — студент) и т.л.

Руководители и сотрудники научных лабораторий, преподаватели Парижского университета Нантер-ля-Дефанс Элен Жуан-Ламберт, Доминик Фабле, Пьеретте Пайллас, раскрыли специфику высшего образования и особенности уровневой подготовки бакалавров социальной работы во Франции. Университет был основан в 1964 г., в 2008 г. в нем обучалось 30000 чел. К числу старейших относится факультет гуманитарных наук. В период действия проекта на факультете образовательных наук, сотрудники которого были участниками консорциума, работали 20 преподавателей на постоянной основе, около 50 младших преподавателей и получали образование 900 студентов разных уровней обучения: бакалавры, магистранты и докторанты. Работали 9 лабораторий, цель которых — преподавание и исследование социальных, психологических проблем семей и детей, переживающих трудную жизненную ситуацию. Их деятельность организована по принципу команды, в которую входят специалисты разных отраслей науки — педагоги, психологи, социологи и т.д., что позволяет исследовать и решать проблему семьи комплексно.

Во Франции образовательные степени социальным работникам присваиваются не университетом, а профессиональными школами. С 1982 г. факультет заключает соглашения с несколькими профессиональными школами, чтобы студенты могли получить сразу и профессиональную, и университетскую степень (бакалавр или магистр). Поэтому часть студентов факультета одновременно являются студентами школ социальной работы. Учебные планы для таких студентов согласовываются между профессиональными школами и факультетом.

Члены консорциума ознакомились с методами и направлениями деятельности учреждений (школ), обучающих социальных работников-практиков для разных сфер социальной деятельности, с системой компетенций во француз-

ской модели образования, которая идет от социальных учреждений и базируется на коллективных соглашениях. Три выделяемых в ней параметра — знания, практическая работа (умение применять знания на практике) и понимание — были использованы в экспериментальном учебном плане.

Антонио Вольпи, Роберта Парнисари, представители Римского университета Roma Tor Vergata, в работе консорциума использовали свой опыт формирования у бакалавров компетенций работы с больными людьми и их семьями. Алесслио Чеккерелли, Лаура Барбагалло, включили всех участников проекта в работу на платформе Moodle, начав формировать у них компетенции организации, управления и реализации дистанционного обучения. Во всех трех российских вузах были установлены платформы Moodle, бакалавры первого года обучения в экспериментальных группах апробировали учебные дисциплины, а их преподаватели овладели новыми для себя компетенциями. В настоящее время в Адыгейском госуниверситете все факультеты продолжают работать с уже усовершенствованной платформой Moodle-2.

Большой вклад в работу консорциума внесли представители Университета Линкольна Жаннетт Уолкер и Майкл Расселл, познакомившие участников с интересными методами интерактивных и практических методов обучения, с этапами прохождения практики в университете, с системой сертификации и внешнего контроля качества работы университета, связей с учреждениями, заинтересованными в его выпускниках.

Организаторами и координаторами деятельности всех участников по разработке и реализации проекта и его мероприятий выступили представители международной организации ВВJ Петер Эбертц, Александр Выборов и Ирина Олейник. Их опыт управления проектом, финансового распределения и контроля, организации взаимодействия партнеров, подготовки отчетности обеспечил четкость и эффективность выполнения всех мероприятий, целей и задач проекта.

В процессе групповых дискуссий, анализа предлагаемого опыта и Болонских принципов был достигнут важный психологический результат — участники проекта получили осознанные опыт и знания по освоению и реализации *деятельностно-компетентного подхода к построению образовательных систем разного уровня*, психологических позиций субъектов образования, общих для образовательного пространства Европы и России.

А. С. Макарова, проректор АГУ, цель компетентного подхода в образовании определяет как развитие культуры самоопределения, т.е. способность и готовность выпускника вуза самоопределяться, самореализоваться, саморазвиваться в любой проблемной ситуации предстоящей профессиональной деятельности. Компетентность в своей основе содержит не только умение, но и готовность субъекта актуализировать имеющиеся знания и опыт для решения конкретных проблем. Она рассматривается как инструмент измерения каче-

ства профессионального образования, поэтому новые образовательные стандарты должны иметь ясные для студента цели учебного курса, конкретные способы описания учебных результатов, адекватные критерии и инструменты оценивания [Макарова, 2011].

По словам руководителя Офиса программы Темпус в Москве О.Н. Олейниковой, компетенции в новых образовательных стандартах — это динамическое сочетание ряда параметров — знаний и их применения, умений, отношений и ответственности, описывающих результаты освоения программы модуля обучения [Олейникова, 2009]. Она подчеркивает, что в новой образовательной парадигме результаты обучения отличаются от задач обучения тем, что они относятся к достижениям студента, а не к работе преподавателя. Профессионально развиваясь, выпускник (бакалавр и тем более магистр) должен уметь создавать что-то новое в своей профессии, пусть даже в небольших масштабах. Х. Клеве добавляет, что учащийся должен овладеть тремя компонентами компетенции: феноменальным знанием (описательным), каузальным знанием (объяснительным) и акциональным знанием (действенным), нести самостоятельную ответственность за принятое решение и уметь определять цели, исходя из собственных ценностных оснований [Клеве, 2009].

П. Кнёзель отмечает, что в образовательной системе Германии также происходит переход от ориентации на потребление к ориентации на отдачу, итог, поэтому большое значение придается результату обучения, ориентированному на трудоустройство [Кнёзель, 2009]. Д. Фабле сообщает, что в рамках реформы образования во Франции введена система сертификации дипломов всех уровней на основе разработанной сетки практико-ориентированных показателей: уровень мастерства, компетенция, полученное образование [Фабле, Макарова, 2009].

Участники консорциума пришли к выводу, что сформировать субъектные качества личности студента могут только преподаватели, имеющие опыт подобной субъектной образовательной деятельности. Такой уровень профессиональной подготовки преподаватели и студенты способны освоить при обязательном выполнении новых организационно-психологических условий образовательной деятельности.

Условие 1. Использование новых форм организации образовательной деятельности: мобильное и гибкое планирование; установление оптимального соотношения аудиторной и внеаудиторной работы.

Условие 2. Информатизация управления учебным процессом на всех уровнях. Единая информационная система обеспечивает создание и распространение различных информационных документов с разной степенью адаптации (для преподавателей, научных консультантов, студентов и др.), а также нормативно-организационных документов (положений, рекомендаций и др.).

Условие 3. Кредитно-модульная организация учебного процесса, предполагающая возможность оперативного доступа студентов, преподавателей, руководителей и сотрудников подразделений университета к учебно-методическим материалам, связанным со структурой, содержанием, инновационными формами, методами, технологиями обучения.

Используя опыт европейских коллег, собственный опыт и условия российской образовательной среды, творческие группы МГОУ, АГУ и АСО пошагово формировали экспериментальный учебный план и его методическое сопровождение — УМК по каждой дисциплине. Методами разработки учебного плана стали коллективные дискуссии, работа творческих групп, группомыслие, моделирование, знакомство с документами, семинары с преподавателями и студентами, экскурсии и т.д. Большое влияние на успешность проекта оказали системное планирование и распределение нагрузки: все мероприятия были спланированы коллективно, поэтому переносов рабочих сессий, срывов не было. Каждый участник знал свои задачи и функции, круг своих поручений, ответственно подходил к выполнению, с уважением относился к партнерам. Возникающие непредвиденные проблемы решались коллегиально, новая информация доводилась до сведения заинтересованных участников. Каждый разработанный между встречами документ (содержание модулей, УМК, Положение о практиках, формы договоров и т.д.) скрупулезно обсуждался, оценивался, подвергался независимой экспертизе и утверждался. Все встречи были насыщены интересной информацией, творчеством и удивительным состоянием коллективной увлеченности, что способствовало взаимообогащению и личностно-профессиональному развитию всех членов консорциума.

В результате, лично разрабатывая и реализуя основные приоритеты экспериментального учебного плана, участники проектной группы освоили компетенции субъектной (самоорганизующейся, инновационной) образовательной деятельности, проявляющиеся в полученных ими новых знаниях и умениях и готовности их применять:

- конструировать модульную структуру учебного плана;
- понимать принципы и разрабатывать систему ECTS (кредитов);
- составлять учебный план с ориентацией на практические результаты и профессиональные компетенции;
- организовывать и проводить инновационный мониторинг качества образования;
- конструировать и вводить активные формы обучения;
- организовывать участие студентов в планировании и организации учебного процесса;
- овладевать методами развития студенческой мобильности;
- развивать собственную профессиональную мобильность;

- строить партнерские отношения между учреждениями высшего образования и рынком труда;
- овладевать методами развития дистанционного обучения в рамках учебного процесса;
- обеспечивать методическое сопровождение учебного плана разработками европейского уровня.

Исследование влияния опыта реализации международных проектов на формирование субъектных компетенций и конкурентоспособности преподавателей вуза

Организация и вовлечение студентов в новые виды учебной деятельности зависят от профессионализма преподавателей, осуществляющих обучение через личное влияние и взаимодействие со студентами. Следовательно, концептуальные требования компетентностного подхода должны быть применены не только к студентам но и к преподавателям высшей школы, системе их профессиональной деятельности.

Исследование влияния опыта реализации международных проектов на формирование субъектных компетенций и конкурентоспособности преподавателей вуза в условиях многоуровневого образования было проведено коллективом Центра социально-психологических проблем НИИ КП АГУ уже после завершения проекта Темпус в рамках Программы АВЦП мероприятия 1 Федерального агентства по образованию «Развитие научного потенциала высшей школы» по теме «Разработка антикризисных аспектов безопасности вуза в условиях реформирования при переходе на двухуровневое образование в соответствии с требованиями Болонского процесса» (2011 г.) и по теме ЕЗН «Психологическая устойчивость вуза в условиях модернизации образования» (2012-2013 гг.).

В 2010 г. в исследовании приняли участие 60 преподавателей АГУ с опытом работы от 3 до 40 лет. Среди них — 7 участников рабочей группы проекта Темпус. В рамках интерактивных занятий факультета повышения квалификации методом фокус-групп были выявлены основные характеристики переходного периода:

- изменение требований к активности позиций всех субъектов образовательной среды (преподавателей, студентов, административных работников) и разная степень их готовности к реализации новых требований;
- наложение (совмещение) функций и обязанностей уходящей системы образования и вводимых новых видов деятельности, связанных с новой системой;
- увеличение объема профессиональной деятельности;
- противоречивость и размытость управленческих требований и решений;

- неопределенность, отсутствие четких указаний и регулирования новых видов деятельности.

Были выделены характерные и актуальные для переходного периода вуза функциональные роли преподавателей, которые распределились на две категории: традиционные и инновационные. К традиционным были отнесены такие роли, как преподаватель, методист, лектор, исследователь, воспитатель, организатор, научный руководитель, администратор, психолог, библиограф.

К инновационным, связанным с реформированием деятельности вуза, были отнесены: имиджмейкер, пользователь ПК, редактор, наборщик авторских текстов, человек, аналитик, менеджер, юрист, разработчик проектов, супервизор, эксперт, субъект рыночных отношений.

Далее респонденты оценили степень новизны для себя в традиционных и в инновационных ролях, что позволило определить самооценку уровня требуемых изменений в своем профессиональном ролевом пространстве. В среднем для группы этот показатель составил 70%. В группе участников проекта этот показатель составил 45%. Следовательно, они опережают коллег в освоении инновационных видов деятельности.

Для выявления отношения преподавателей к трансформации своих профессиональных ролей по критериям самооценки (могу), потребности (хочу) и ценности (надо) респондентам было предложено оценить по пятибалльной шкале, насколько они испытывают потребность в изменениях в каждой из обозначенных ролей, могут или считают необходимым их реализовать. В результате преподаватели распределились на три группы:

Группа 1 — занимающие закрытую к инновационным изменениям позицию, т.е. переживают отстраненность, отчуждение от инновационных изменений, не принимают их (7 чел., или 12%);

Группа 2 — занимающие смешанную позицию, сочетающую частичную личную отстраненность и индивидуально определяемую степень причастности к отдельным направлениям реформирования (38 чел., или 63%);

Группа 3 — занимающие открытую к инновациям позицию, т.е. чувствующие личную причастность к новой деятельности, личную заинтересованность в ней (15 чел., или 25%).

Следует отметить, что из числа респондентов — участников проекта 5 чел. вошли в группу с открытой позицией к инновациям и только двое имеют смешанную позицию.

В 2012-2013 гг. Центр социально-психологических проблем НИИ КП АГУ продолжил исследование психологических трудностей субъектов образовательной среды и психологической устойчивости вуза в условиях реформы. В нем приняли участие 50 преподавателей. В результате групповой рефлексии, работы фокус-групп анализа документов был выявлен один из распространен-

ных психологических барьеров, создающих препятствия, — инерционность преподавателей, связанная со стереотипами уходящей образовательной системы. Как уже отмечалось, уходящая традиционная образовательная парадигма была основана на объектной позиции участников процесса обучения: все ключевые организационные и содержательные параметры государственных стандартов определяло Министерство образования и науки РФ. Новая система требует стратегической позиции и субъектного поведения участников образовательного процесса, следовательно, стратегических компетенций. Анализ документов, сопровождающих реформу вуза (Закон об образовании РФ, указы, распоряжения, положения о рейтингах), работа фокус-групп, групповая рефлексия и интерактивные занятия групп ФПК позволили сформулировать инновационные субъектные компетенции преподавателей, позволяющие им быть конкурентоспособными в реформируемой образовательной среде.

Компетенция 1. Определяет личные цели и задачи модернизации своей профессиональной деятельности в условиях перехода вуза на двухуровневое образование.

Компетенция 2. Владеет методическими технологиями разработки практико-ориентированных, интерактивных занятий со студентами.

Компетенция 3. Понимает принципы и владеет технологиями информационного и дистанционного обучения.

Компетенция 4. Умеет разрабатывать индивидуальную систему контроля качества обучения студентов в рамках своих дисциплин.

Компетенция 5. Способен стратегически мыслить, разрабатывать экономически перспективные научно-исследовательские и образовательные проекты.

Компетенция 6. Владеет теоретическими и практическими методами обработки и оформления информации, обеспечивающими мобильность и публикационную активность.

Компетенция 7. Способен к саморазвитию, владеет методами супервизии и методами профилактики профессионального утомления и эмоционального выгорания.

Эти компетенции составляют основу рейтинга преподавателей АГУ, который проводится ежегодно по итогам календарного года. Анализ показателей рейтинга среди доцентов АГУ за период 2009-2012 гг. показывает, что рейтинговые места участников, имеющих опыт реализации международных проектов, располагаются в первой трети списка:

- в 2009 г. диапазон составил от 3-го до 53-го места из 353;
- в 2010 г. диапазон от 6-го до 114-го места из 329;
- в 2011 г. диапазон от 8-го до 93-го места из 305;

- в 2012 г. диапазон от 4-го до 85-го места из 319.

Три преподавателя помимо проекта Темпус имеют опыт проектной деятельности международного уровня еще в двух проектах: проекте ЕС и РФ «Дети и молодежь групп риска» (2005-2006 гг.) и проекте АВРР «Каждому ребенку нужна семья» (2008-2010 гг.). Их рейтинговые показатели еще выше: от 4-го до 11-го места в 2009 г., от 6-го до 18-го места в 2010 г., от 8-го до 22-го в 2011 г., от 16-го до 33-го в 2012 г.

Кроме того, в 2011-2013 гг. группа преподавателей, участвовавших в международном проекте Темпус, выиграла проект ЕЗН МО РФ «Психологическая устойчивость вуза в условиях модернизации». Два социальных проекта, разработанных с их участием, стали победителями конкурса грантов Президента РФ для НКО в 2013 г.

Приведенные факты говорят о том, что опыт участия в реализации международных проектов оказывает большое развивающее влияние на формирование субъектных компетенций личности и способности их реализовывать в сфере реформируемой инновационной деятельности, проявляя и укрепляя субъектные характеристики личности в образовательной системе, формируя ее конкурентоспособность и устойчивость.

Библиографический список

1. Клеве, Х. (2009). Теория компетенций в социальной работе. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки»*, (3), 75–79.
2. Кнёзель, П. (2009). Учебный план курса «Социальная работа». *Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки»*, (3), 56–74.
3. Лепский, В. Е. (2009). *Субъектно-ориентированный подход к инновационному развитию*. Москва: Когито-центр.
4. Макарова, Л. С. (2011). *Информационные материалы для преподавателей по основам Болонской модели высшего профессионального образования*. Майкоп: АГУ.
5. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: Федеральный закон от 22.08.1996 № 125-ФЗ. (1996, Август 29). *Российская газета*. с. 8–9.
6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. (2012, Декабрь 31). *Российская газета*. с. 7–8.
7. Олейникова, О. Н. (2009). Болонский процесс и сопоставимость программ, дипломов и квалификаций высшего образования. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки»*, (3), 13–25.
8. Фабле, Д., Макарова, Л. С. (2009). Актуальные проблемы реформирования социальной работы и подготовка социальных работников во Франции. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки»*, (3), 79–86.

9. Agence 2e2f. (2009). Etude d'impact : les nouvelles mobilités du programme ERASMUS en France. Retrieved from www.2e2f.fr/docs/20130419_etude-imer.pdf
10. Agence 2e2f. (2011). Les programmes européens au cœur des stratégies internationales des établissements d'enseignement supérieur. Retrieved from www.2e2f.fr/docs/20111006_soleoscope-2.pdf
11. Join-Lambert, H. & Kremneva, T. (2014). Trying to Implement the Bologna Process in Russia: Limits and Outcomes of the Transformation Process. In A. Mikhailov & O. Breskaya (Eds.) *Reforming Social Sciences, Humanities and Higher Education in Eastern Europe and CIS after 1991*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
12. Schultheis, F., Roca I Escoda, M., & Cousin, P-F. (Eds.). (2008). *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*. Paris: Raisons d'agir.

Статья поступила в редакцию 12.02.2014.

.....

THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION OF INTERNATIONAL PROJECTS AS A FACTOR OF FORMING SUBJECT COMPETENCES AND COMPETITIVENESS OF THE TEACHERS OF SCHOOLS OF HIGHER LEARNING IN THE CIRCUMSTANCES OF MULTILEVEL EDUCATION

N. V. Kovaleva, H. Join-Lambert

Assist. Prof. Natalya V. Kovaleva, Cand. Sci. (Psychology), Adyghee State University, Chair for Psychology e-mail: natkov2004@rambler.ru.

Helen Join-Lambert, University of Sussex, Great Britain, Marie Curie UE program researcher, e-mail: helene.join-lambert@u-paris10.fr.

The article considers the actuality of personal subjectness and competitiveness. In the modern education a teacher by him/herself develops the content of a discipline, the forms of training activity, etc. On the example of Tempus IV «Bachelor Curriculum for Social Work» the analysis is done of joint work of European and Russian partners. In the project the experience of the European colleagues was discussed connected with the Bologna agreements, a creative work was done on building of a curriculum (development of a module or an element of the curriculum, etc.), academic complexes of disciplines were approved. The methods of the curriculum development creative group work, collective discussions, modeling, interactive seminars have become. The participants of the project knew how to design a module structure of a curriculum and build ESTC; compile a curriculum with the orientation at professional competences, etc.

The article reflects the basic characteristics of transitional period, the functional roles and the typology of teachers at the stage of reforming. The project participant teachers are determined to have the position open to innovations, and high results in the ranking of teachers. The conclusion is made that only a teacher with the experience of such subject educational activity can build subject qualities of a student's person. Such a level of professional training the teachers and the students can master only by performing new organizational-psychological conditions of educational activity. The experience in participation in international projects highly influenced the building of their subject competences and innovation capabilities, strengthening subject characteristics, building competitiveness and stability to a changing environment.

Key words: subjectness, subject competences, competitiveness, participation in an international project, competences, methods of developing a curriculum, competence approach, transformation of professional roles, multilevel education.

References

1. Agence 2e2f. (2009). Etude d'impact : les nouvelles mobilités du programme ERASMUS en France. Retrieved from www.2e2f.fr/docs/20130419_etude-imera.pdf
2. Agence 2e2f. (2011). Les programmes européens au cœur des stratégies internationales des établissements d'enseignement supérieur. Retrieved from www.2e2f.fr/docs/20111006_soleoscope-2.pdf
3. Clevet, H. (2009). Teoriya kompetentsiy v sotsial'noy rabote [The theory of competences in Social work]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya «Psihologicheskie nauki»* [Bulletin of Moscow State Regional University. Psychological sciences series], (3), 75–79.
4. Fablet, D. & Makarova, L. S. (2009). Aktual'nye problemy reformirovaniya sotsial'noy raboty i podgotovka sotsial'nykh rabotnikov vo Frantsii [Actual problems of reforming social work and training social workers in France]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya «Psihologicheskie nauki»* [Bulletin of Moscow State Regional University. Psychological sciences series], (3), 79–86.
5. Join-Lambert, H. & Kremneva, T. (2014). Trying to Implement the Bologna Process in Russia: Limits and Outcomes of the Transformation Process. In A. Mikhailov & O. Breskaya (Eds.) *Reforming Social Sciences, Humanities and Higher Education in Eastern Europe and CIS after 1991*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
6. Knezel', P. (2009). Uchebnyy plan kursa "Sotsial'naya rabota" [Social work course curriculum]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya «Psihologicheskie nauki»* [Bulletin of Moscow State Regional University. Psychological sciences series], (3), 56–74.
7. Lepskiy, V. E. (2009). *Sub"ektno-orientirovanny podkhod k innovatsionnomu razvitiyu* [Subject-oriented approach to innovational development]. Moscow: Kogito-tsentr.
8. Makarova, L. S. (2011). *Informatsionnye materialy dlya prepodavateley po osnovam Bolonskoy modeli vysshego professional'nogo obrazovaniya* [Information materials for teachers of the basics of the Bologna model of higher professional education]. Maykop: ASU.
9. O vysshem i poslevuzovskom professional'nom obrazovanii: Federal'nyj zakon ot 22.08.1996 № 125-FZ [On higher and post-graduate professional education: Federal law of 22.08.1996 № 125-FZ] (1996, August 29). *Rossiyskaya gazeta* [Russian newspaper]. pp. 8–9.
10. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ [On education in the Russian Federation: Federal law of 29.12.2012 № 273-FZ]. (2012, December 31). *Rossiyskaya gazeta* [Russian newspaper]. pp. 7–8.
11. Oleynikova, O. N. (2009). Bolonskiy protsess i sopostavimost' programm, diplomov i kvalifikatsiy vysshego obrazovaniya [The Bologna process and the comparativeness of programs, diplomas and qualification of higher education]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya «Psihologicheskie nauki»* [Bulletin of Moscow State Regional University. Psychological sciences series], (3), 13–25.
12. Schultheis, F., Roca I Escoda, M., & Cousin, P-F. (Eds.). (2008). *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*. Paris: Raisons d'agir.