

О.Г. Масленникова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ КАК МЕРЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Дана характеристика педагогических условий интернационализации образовательных программ как категории, выражающей отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых этот предмет существовать, развиваться не может. Представлено, что для достижения эффективности педагогических условий интернационализации образовательных программ необходимо обоснование способа организации взаимодействия субъектов международной научной и образовательной сферы. В качестве такого способа рассматриваются возможности концепции образовательного проектирования.

Ключевые слова: интернационализация образовательных программ; педагогические условия; образовательное проектирование; способ организации взаимодействия субъектов международной научной и образовательной сферы

Введение

Результаты исследований в области интернационализации образования позволяют определить педагогические условия и обосновать способ организации взаимодействия субъектов международной научной и образовательной сферы в интернационализации образовательных программ [1–3].

Цель исследования – определить педагогические условия интернационализации образовательных программ (ИОП) в исследовательском университете, влияющие на эффективность реализации данного процесса, и обосновать возможности образовательного проектирования как способа взаимодействия субъектов международной научной и образовательной сферы, обеспечивающего становление образовательных сообществ по направлениям деятельности.

В рамках достижения поставленной цели мы опирались на концепцию интернационализации образования (Ю.Н. Зиятдинова), которая базируется на идее готовности субъектов образовательного процесса к ее реализации; концепцию образовательного проектирования (И.Ю. Малкова), в которой раскрыто положение о том, что особым предметом проектирования является построение совместной деятельности его участников.

Основные результаты

Анализ специальной литературы, посвященной вопросам интернационализации образования, показывает, что педагогические условия ИОП представляют собой комплекс мер, направляемых на обеспечение эффективности организации педагогической деятельности в исследовательском университете [4].

ИОП обусловлена развитием тенденции и концепций интернационализации образования и является базовым инновационным процессом в исследовательском университете. ИОП направлена на обеспечение содержания образования, образовательных результатов, системы оценивания, методов преподавания соответствующим международным, межкультурным и глобальным измерением; а ее институционализация требует становления особого субъекта – образовательного сообщества, основанного на взаимодействии

субъектов международной научной и образовательной сферы.

Первым педагогическим условием ИОП является обеспечение готовности субъектов международной научной и образовательной сферы к данному процессу. Обозначенное педагогическое условие является целевым по отношению к другим, выявленным в рамках настоящего исследования, поэтому требует обоснования способа его обеспечения.

Одной из проблем ИОП в исследовательских университетах является развитие условий для совместной деятельности субъектов международной научной и образовательной сферы, в результате взаимодействия которых обеспечивается формирование образовательного сообщества и их готовность к данному процессу.

В нашем исследовании субъектная позиция участника международной научной и образовательной сферы отражает уровень его готовности к участию в совместной деятельности в ИОП [5–7].

Как показало наше исследование, ИОП, где способом является образовательное проектирование, связана с его возможностями для образования субъекта совместной деятельности, что обуславливается влиянием его участников по обеспечению содержания образования, образовательных результатов, системы оценивания и методов преподавания международным, межкультурным и глобальным измерением [8]. Поэтому в качестве субъекта совместной деятельности, становящегося в процессе ИОП, выступает образовательное сообщество.

В результате создания сообществ, становления их как субъектов ИОП происходит выработка субъектной позиции образовательного сообщества по отношению к самой программе. В связи с этим образовательное проектирование необходимо рассматривать как способ организации совместной деятельности субъектов международной научной и образовательной сферы, что и обеспечивает становление их субъектных позиций [8]. В нашем исследовании субъектная позиция участника совместной международной научной и образовательной сферы, в отношении к понятию субъектной позиции, отражает степень вовлеченности личности в постановку и реализацию целей совместной деятельности и своего участия в процессе ИОП.

Таким образом, в ходе исследования нами обосновано, что способом ИОП *выступает образовательное проектирование, так как оно обеспечивает организацию субъектов международной научной и образовательной сферы, в результате совместной деятельности которых происходит становление образовательных сообществ и обеспечивается готовность участников к интернационализации образовательной программы* [8–12].

Вторым педагогическим условием ИОП является *формирование глобальной компетентности как образовательный результат*. В качестве содержания глобальной компетентности рассматривается способность личности выходить за пределы собственной культуры и приобретать качества медиатора культур без утраты собственной идентичности. В рамках нашего исследования целесообразно говорить о глобальной компетентности как о единице образовательного результата, отражающей готовность личности к получению новых знаний о мире и социальных взаимодействиях, под влиянием которых меняется представление о соотношении глобального и локального, о ценностных установках межкультурной коммуникации. Глобальная компетентность является вектором не только для обеспечения содержания образовательной программы международным, межкультурным и глобальным измерением, но и способом оценки уровня ее проявленности у всех субъектов образовательного процесса.

Анализ научной литературы, посвященной способности человека успешно осуществлять взаимодействие с представителями иноязычных культур, показал, что последние 25 лет данная концепция была представлена под различными терминами, такими как «глобальная компетентность», «межкультурная компетентность», «культурная грамотность», «кросс-культурная компетентность» и «межкультурная чувствительность» [6, 10, 13, 14].

Межкультурная компетентность и глобальная компетентность имеют схожие характеристики умений и навыков, связанные с умением взаимодействовать в условиях сложных межкультурных научных и образовательных ситуаций. Однако мы считаем, что термин глобальной компетентности имеет общекультурную сущность, так как указывает на дополнительный признак, который связан с наличием знаний о глобальном мире и умением принять другую культуру без потери собственной культурной идентичности.

В ходе теоретического анализа нами выявлено, что содержание глобальной компетентности рассматривается исследователями как наличие знаний о современном мире и обществе, необходимых для эффективного взаимодействия с представителями разных культур, высокий уровень владения иностранным языком, способность эффективно работать в различных условиях межкультурного взаимодействия, понимать и уважать разные культуры [8, 13]; наличие знаний о личных культурных особенностях, ценностях и нормах поведения представителей разных наций, обеспечивающих эффективное межкультурное взаимодействие в процессе профессиональной деятельности [15]; ценности, которые превращают определённые действия в контексты, указывают человеку

на нормы поведения, с помощью которых он формирует свое отношение к другим людям и действиям, развивает критическое и аналитическое мышление [16]; умение быть объективным к пониманию культурных норм и ожиданиям других; умение эффективно использовать полученные знания для взаимодействия, коммуникации и эффективной работы в разнобразной среде (вне привычного окружения) [17]; знания и понимание международных проблем, уважительное отношение и способность работать и учиться с людьми из разных лингвистических и культурных сред, свободное владение иностранным языком и навыки продуктивного взаимодействия во взаимосвязанном мировом сообществе [18]. В качестве базовых индикаторов глобальной компетентности определены: понимание глобальных (мировых) проблем, продуктивная коммуникация с представителями других культур, конструктивное решение незнакомых и сложных задач в международной группе, открытость и гибкость к новым идеям и способам мышления, креативность в выработке инновационных идей в своей области знаний в ответ на глобальные вызовы [8].

Сравнительный анализ научной литературы, глубокое изучение вопросов интернационализации образования позволяют нам говорить о глобальной компетентности как об образовательном результате, состоящем из взаимосвязанных факторов и причин ценностного, когнитивного и поведенческого блоков, которые олицетворяют: ценностное отношение индивида; знания, обеспечивающие осознанность профессиональной деятельности в условиях межкультурного взаимодействия, и комплекс умений и навыков, необходимых для работы в условиях взаимосвязанного глобального мира: умение глобально мыслить и действовать, умение использовать глобальные факты и явления, умение решать глобальные задачи и т.д.).

Анализ специальной литературы, посвященной вопросам формирования глобальной компетентности, показывает, что характерными инструментами являются взаимосвязанные элементы образовательного процесса, включающие наличие международных преподавателей и студентов, международных проектов, программ на иностранном языке, современного оборудования и технологий, участие студентов в программах академической мобильности в процессе обучения [19].

На основе вышеизложенного мы определяем *третье педагогическое условие: использование инновационных подходов в образовании*, базирующихся на индивидуализации образовательных траекторий и учитывающих скорость развития технологий, особенно в восприятии современных обучающихся и требования глобального рынка и общества.

К этому числу можно отнести реализацию совместных образовательных программ (СОП), использование дистанционных технологий, в том числе смешанного (интерактивного) обучения, предполагающих объединение контактной работы и электронного обучения, проблемно-ориентированного и междисциплинарного подходов в обучении [20, 21].

В рамках смешанного, проблемно-ориентированного и междисциплинарного подходов в обучении исследователи выделяют принцип осмысленного

обучения [22]. В этом смысле Д.Х. Джонассен рассматривает обучение как активный, конструктивный, кооперативный, преднамеренный и аутентичный процесс, который приводит к тому, что знания рассматриваются не как информация как таковая, а как элемент, гарантирующий функционирование когнитивно-социального развития. В процессе активного обучения обучающиеся участвуют в решении практической задачи, они манипулируют объектами и параметрами среды, в которой работают, и наблюдают за результатами своих манипуляций. Большинство современных исследований в области международного образования показали, что образовательные цели настоящего глобального мира или моделируемые в процессе обучения на основе реальных проблем быстрее осознаются и последовательно переносятся в новые ситуации.

Таким образом, активное обучение является одним из важных инструментов инновационных образовательных подходов в ИОП в исследовательском университете, так как обеспечивает вовлечение преподавателей и обучающихся в режим реальной международной совместной деятельности.

Четвертым педагогическим условием является реализация программ организации входящей и исходящей академической мобильности.

В нашем случае это педагогическое условие необходимо для обеспечения готовности субъектов международной научной и образовательной сферы к ИОП и формирования глобальной компетентности, а также является инструментом реализации инновационных образовательных подходов.

Совокупный анализ работ в этой области позволяет констатировать, что обучение за рубежом помогает преподавателям и студентам получить навыки межкультурного взаимодействия [9]; способность понимать национальную и другие культуры [12]; способность формировать в себе иную культурную идентичность [10] и способность достигать успеха при взаимодействии с представителями других культур [18].

Академическая мобильность студентов и преподавателей реализуется, в том числе, через совместные образовательные программы, цель которых состоит в получении международного образовательного опыта, необходимого для успешной личной и профессиональной жизни в современном взаимосвязанном обществе.

Анализ представленного в литературе опыта позволяет сделать вывод о том, что педагогические условия ИОП связаны с совокупностью потенциальных возможностей международной, межкультурной и глобальной образовательной среды, что обуславливается влиянием ее международных участников [6, 7, 16].

Проведенные теоретические и эмпирические исследования показали, что в процессе ИОП происходит взаимодополняемость и взаимозависимость всех педагогических условий, которые делятся на две категории.

Согласно первой категории, обеспечение педагогических условий происходит в процессе становления международного образовательного сообщества, главной целью которого является формирование готовности субъектов международной научной и образовательной сферы к обеспечению содержания, образовательных результатов, системы оценивания, методов преподавания международным, межкультурным и глобальным измерением. В рамках данного процесса реализуются программы академической мобильности преподавателей, результатом которых является развитие у участников навыков глобальной компетентности, овладение ими инновационными образовательными технологиями и разработка материалов учебно-методического сопровождения. Согласно второй категории, обеспечение педагогических условий происходит в процессе образовательной деятельности, в рамках которой в ходе совместной деятельности субъектов международной научной и образовательной сферы реализуется образовательная программа. В результате реализации этих взаимосвязанных процессов происходит полный цикл ИОП (рис. 1).

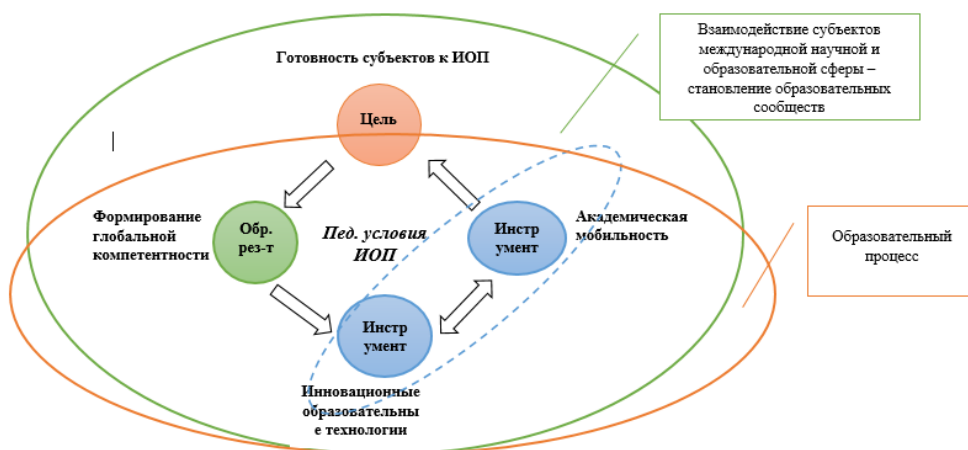


Рис. 1. Педагогические условия интернационализации образовательных программ

В качестве оценки эффективности педагогических условий ИОП нами определены показатели, в их числе: 1) качественные показатели – становление образовательных сообществ, проявление индикаторов глобальной компетентности (понимание глобальных

(мировых) проблем, продуктивная коммуникация с представителями других культур, конструктивное решение незнакомых и сложных задач в международной группе, открытость и гибкость к новым идеям и способам мышления, креативность в выработке инно-

вационных идей в своей области знаний в ответ на глобальные вызовы), качество академической мобильности; 2) количественные показатели – количество совместных образовательных программ, разнообразие инновационных образовательных продуктов, количество участников академической мобильности.

Оценка эффективности осуществлялась в ходе разработки и реализации 35 совместных образовательных программ НИ ТГУ, включая программы двойных дипломов, включенного обучения, студенческого обмена всех уровней подготовки (с 2015 г.). В исследовании приняли участие 164 человека, из них субъекты международной научной и образовательной сферы – 29 человек, иностранные и российские обучающиеся – 135. Национальный состав участников эксперимента составляет – 60% российских и 40% иностранных граждан.

Для оценки показателя педагогического условия «готовность субъектов международной научной и образовательной сферы к интернационализации образовательных программ» на этапах становления образовательных сообществ был применен метод оценки профессиональных компетенций и психотипа личности по методологии Ицхака Адизеса. Оценка проводилась на основе компетенций субъектов (29 человек), где каждая компетенция оценивалась по четырем уровням, которые соответствовали субъектной позиции психотипа личности. Общая характеристика результатов диагностики субъектных позиций представлена в табл. 1.

Приведенные данные дают возможность заключить, что участники (62%) преимущественно обладают компетенциями высшего уровня раЕi, раЕi и проявляют признаки субъектной позиции «руководитель»: задают общее видение, цели, ценности, концепцию и содержание программы; оформляют замысел, представляют план; ответственно исполняют принятую на себя функцию, разрабатывают презентацию продукта, определяют результаты и предлагают идеи. Участники проектной команды и проектных групп преимущественно обладают компетенциями высшего уровня РаЕi и раЕi соответственно, проявляют признаки субъектной позиции «разработчик» и вносят вклад в аналитику и разработку нормативного и учебно-методического обеспечения программы (37%).

Таким образом, предоставляется возможность для формирования оптимального состава образователь-

ных сообществ по направлениям деятельности из числа субъектов международной научной и образовательной сферы на основе оценки эффективности выполнения ими основных субъектных позиций в составе совета, в проектных командах и группах.

Средством оценки показателя педагогического условия «формирование глобальной компетентности как образовательного результата» мы обозначили «проявление индикаторов глобальной компетентности».

В опросе приняли участие обучающиеся НИ ТГУ (135 человек). Анализ анкетирования показал, что во время обучения на программе у 60–73% испытуемых по ИГК1 (понимание глобальных (мировых) проблем) и ИГК2 (продуктивная коммуникация с представителями других культур) навыки проявились полностью или на высоком уровне, у 20–32% – на среднем, у 7–8% уровень был оценен как низкий; по ИГК3 (конструктивное решение незнакомых и сложных задач в международной группе), ИГК4 (открытость и гибкость к новым идеям и способам мышления) и ИГК5 (креативность в выработке инновационных идей в своей области знаний в ответ на глобальные вызовы) у 63–67% обучающихся навыки глобальной компетентности проявились полностью или на высоком уровне, у 25–33% – на среднем, у 10–12% уровень был оценен как низкий; и по ИГК5 56% респондентов отметили проявление ГК на среднем уровне; высокий уровень проявленности ГК отметили 34% обучающихся, 10% обозначили его как низкий. Сравнительный анализ данных позволяет заключить, что большее количество студентов наблюдали проявление глобальной компетентности в процессе обучения (табл. 2).

Косвенным подтверждением проявления ИГК являются результаты экспертного опроса субъектов международной научной и образовательной сферы. Оценивая проявление ИГК в ходе совместной деятельности, они отметили следующее: стали более компетентными в понимании глобальных (мировых) проблем (ИГК1) – 19 чел. (65,5%); расширили круг международных профессиональных/личных контактов (ИГК2) – 28 чел. (99%); оценили свое участие в совместной деятельности по ИОП как саморазвитие (ИГК5) – 10 чел. (19%); пересмотрели образовательные подходы к преподаванию (ИГК4) – 21 чел. (90%); приняли ценности другой культуры без потери собственной идентичности (ИГК2, ИГК4) – 25 чел. (76%).

Таблица 1

Субъектная позиция РАЕI при проявлении компетенций

Психотип личности по И. Адизесу	Раеi		раЕi		раЕi		раеi	
Субъектная позиция	Проектная стратегическая команда (PR-менеджер, HR-менеджер, юрист, менеджер по учебно-методическим вопросам, маркетолог)		Проектные группы (координатор года, координатор курса, тьютор/лектор, рекрутер, делопроизводитель, экономист)		Международный образовательный совет (руководитель программы, зам. руководителя, председатель экзаменационного совета, руководитель тематического блока)			
Компетенции	Насыщенность РАЕI							
Внедрение изменений	II уровень	6 чел.	I уровень	3 чел.	IV уровень	8 чел.	III уровень	8 чел.
Инновационность	II уровень	8 чел.	I уровень	3 чел.	IV уровень	6 чел.	III уровень	10 чел.
Ответственность	III–IV уровень	8 чел.	IV уровень	4 чел.	IV уровень	4 чел.	IV уровень	4 чел.
Управление эмоциями	III–IV уровень	9 чел.	II–III уровень	17 чел.	III–IV уровень	9 чел.	III–IV уровень	9 чел.
Стратегическое мышление	I–II уровень	17 чел.	I–II уровень	17 чел.	IV уровень	8 чел.	IV уровень	8 чел.
Проектное лидерство	I–II уровень	7 чел.	I–II уровень	7 чел.	IV уровень	2 чел.	IV уровень	2 чел.
Умение работать в межнациональной команде	II–III уровень	10 чел.	II–III уровень	10 чел.	III–IV уровень	18 чел.	III–IV уровень	18 чел.

Проявление индикаторов глобальной компетентности, %

Индикатор	Проявление индикаторов глобальной компетентности					
	До			После		
	Полностью не согласен или не согласен	Частично	Полностью согласен или согласен	Полностью не согласен или не согласен	Частично	Полностью согласен или согласен
ИГК1	33	57	10	7	20	73
ИГК2	24	63	13	8	32	60
ИГК3	30	25	45	12	25	63
ИГК4	20	34	46	10	33	67
ИГК5	46	21	33	10	56	34

Для оценки эффективности педагогического условия «внедрение инновационных образовательных технологий» мы обозначили показатели «количество совместных образовательных программ» и «разнообразие инновационных образовательных продуктов и технологий».

Анализ отчетных документов НИ ТГУ позволил констатировать значительный прирост количества совместных образовательных программ (двойной диплом, включенное обучение, студенческий обмен) с 30 (6%) в 2016 г. до 82 (18,4%) в 2020 г. Анализ содержания дисциплин совместных образовательных программ выявил положительную динамику внедрения инновационных образовательных продуктов и технологий, их доля составила 0,5% в 2016 г. и 15% в 2020 г.

В ходе экспертного опроса субъектов международной научной и образовательной сферы и анкетирования обучающихся выявился спектр инновационных образовательных технологий и элементов образовательного процесса, которые характеризуются международным, межкультурным и глобальным измерением: а) использование подхода «международный класс» – обучение и преподавание на английском языке – 147 чел. (90%); б) индивидуализация образовательной траектории с учетом глобальных интересов и межкультурных особенностей – 164 чел. (100%); в) построение процесса преподавания на основе проблемно-проектно-ориентированного обучения с использованием международных кейсов и практик – 131 чел. (80 %); г) междисциплинарный и практико-ориентированный подходы – 128 чел. (78%); д) участие в международной академической мобильности – 164 чел. (100%); е) использование международного опыта в процессе обучения – 131 чел. (80%); ж) международный состав студентов и преподавателей – 164 чел. (100%).

Для оценки эффективности педагогического условия «организация академической мобильности» мы обозначили показатели «количество участников академической мобильности» и «качество академической мобильности». Анализ отчетных документов НИ ТГУ показал положительную динамику количества участников академической мобильности от 10 (0,08%) участников в 2015 г. до 150 (1,25%) в 2020 г. по входящей мобильности, и от 8 (0,06%) в 2015 г. до 102 (0,85%) в 2020 г. соответственно по исходящей мобильности.

Таким образом, результаты оценки эффективности педагогических условий ИОП выявили положительную динамику по всем показателям, необходимых для ИОП, а также обосновали эффективность использования технологии образовательного проектирования как способа взаимодействия субъектов международной научной и образовательной сферы в процессе ИОП.

Закключение

В результате исследования нами определено, что ИОП в исследовательском университете является базовым инновационным процессом и характеризуется взаимодействием субъектов международной научной и образовательной сферы по обеспечению содержания образования, образовательных результатов, системы оценивания, методов преподавания международным, межкультурными глобальным измерением. Анализ научной литературы позволил выявить характеристики международных, межкультурных и глобальных измерений, в их числе: обучение на иностранном языке; направленность содержания деятельности обучающихся на развитие их ценностного отношения к разным культурам; проведение лекций ведущих мировых ученых и исследователей; развитие совместных образовательных программ и программ академической мобильности и др.

Результаты исследования подтвердили предположение, что обеспечение готовности субъектов международной научной и образовательной сферы является целевым педагогическим условием, формирование глобальной компетентности – образовательным результатом, а внедрение инновационных образовательных технологий и организация академической мобильности – инструментами для достижения поставленной цели и формирования образовательного результата.

Особенность исследования заключается в том, что в нем рассматриваются возможности технологии образовательного проектирования как способа организации взаимодействия субъектов международной научной и образовательной сферы для ИОП, обеспечивающего становление образовательных сообществ, влияющих на институционализацию данного процесса в исследовательском университете.

ЛИТЕРАТУРА

1. Beelen J., Leask B. Internationalization at home on the move. Berlin : Dr. Josef Raabe Verlag, 2011. 25 p.
2. De Wit H. Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education // Centre for Applied Research on Economics & Management, School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam. Amsterdam, 2011. 125 p.
3. Knight J. Internationalization of higher education: Practices and Priorities // IAU: Survey Report. 2003. 12 p.

4. Жукова Н.М., Косырев В.П., Кубрушко П.Ф. Проблемы проектирования программ учебных дисциплин в вузе: история и современность // Теория и практика профессионального педагогического образования / под ред. Г.М. Романцева, В.А. Федорова, М.М. Дудиной. Екатеринбург : РГППУ, 2013. Т. 3. С. 203–222.
5. Crosling G., Edwards R., Schroder B. Internationalizing the curriculum: The implementation experience in a faculty of business and economics // Journal of Higher Education Policy & Management. 2008. Vol. 30, № 2. P. 107–121.
6. Leask B. Internationalizing the curriculum. London : Routledge, 2015. 125 p.
7. Leggott D., Stapleford J. Internationalisation and employability // Internationalising higher education / eds. by E. Jones, S. Brown. L. ; N. Y. : Routledge, 2007. P. 120–134.
8. Малкова И.Ю., Масленикова О.Г. Интернационализация образовательных программ как ресурс формирования глобальной компетентности выпускников магистратуры // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 444. С. 169–177.
9. Hudzik J. Comprehensive internationalization: From concept to action. Washington : NAFSA, 2011. 245 p.
10. Mestenhauser J.A. Internationalization at home: Systems challenge to a fragmented world // Internationalization at Home: A global perspective. The Hague, Netherlands : NUFFIC, 2007. P. 61–78.
11. Лукьянчикова М.С. О месте когнитивного компонента в структуре межкультурной компетенции // Россия и запад: диалог культур. 2000. Вып. 8, т. 1.
12. Малкова И.Ю. Становление субъекта инновационной практики: антропологический потенциал проектирования // Сибирский психологический журнал. 2009. № 34. С. 63–65.
13. Brustein W.I. Path to Global Competence: Preparing American College Students to Meet the World. IIE Networker : Spring, 2006. P. 23–25.
14. Hudzik J. Comprehensive internationalization: In Search of Intercultural Competence // International Educator. 2006. Vol. XIII, № 2. P. 13–15.
15. Stearns P.N. Educating global citizens in colleges and universities: Challenges and opportunities. N. Y., NY : Routledge, 2009. 230 p.
16. Oxfam G.B. A curriculum for global citizenship. Oxford, England : Oxfam, 2000. 28 p.
17. Hunter W.D. Got global competency // International Educator. 2004. № 3. P. 6–12.
18. Van Roekel, D. Global Competence Is a 21st Century Imperative // NEA Education Policy and Practice Development. 2010. P. 1–4.
19. Paige R.M. Internationalization of higher education: Performance assessment and indicators // Nagoya Journal of Higher Education. 2005. № 5. P. 99–122.
20. Tauch C., Rauhvargers A. Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe. Geneva : EUA, 2002. 10 p.
21. Осипов П.Н., Зиятдинова Ю.Н. Принципы интернационализации инженерного образования в российском исследовательском университете // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. 2015. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/123-20140>
22. Джонассен Д.Х. Компьютеры как инструменты познания: изучение с помощью технологии, а не из технологии // Информатика и образование. 1996. № 4. С. 117–131.

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 20 августа 2021 г.

Pedagogical Conditions for Internationalizing the Curriculum as Measures to Improve the Effectiveness of the Pedagogical Activity at a Research University

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2021, 473, 177–183.

DOI: 10.17223/15617793/473/22

Olga G. Maslennikova, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: pro-77@mail.ru

Keywords: internationalization of curriculum; pedagogical conditions; educational design; means.

The problem of determining the pedagogical conditions for internationalizing the curriculum in the context of pedagogical science means providing a set of measures aimed at achieving the effectiveness of the goals at a research university. The study aims to determine the pedagogical conditions for the internationalization of the curriculum at a research university that affect the effectiveness of the implementation of this process and to substantiate the possibilities of educational design as a means of internationalization of the curriculum, ensuring the formation of educational communities in innovative practices. To reach the aim, the author compares the characteristics of the pedagogical conditions for internationalizing the curriculum as a category expressing the attitude of the subject of curriculum internationalization to the surrounding phenomena, without which this subject cannot exist and develop. The method of comparative analysis of the content of curriculum internationalization determines the pedagogical conditions that ensure the effectiveness of this process: provision of the faculty's readiness for curriculum internationalization; formation of global competence as an educational result; implementation of innovative approaches in education; provision of programs for incoming and outgoing academic mobility of students and professors. The analysis of the experience presented in the literature allows concluding that the pedagogical conditions for curriculum internationalization are associated with a set of potential opportunities of the intercultural and global educational environment, which is caused by the influence of its participants. Based on a survey and interviews of professors and students of Tomsk State University, the effectiveness of the pedagogical conditions for curriculum internationalization is justified on the basis of indicators, including qualitative (formation of subjects of joint activity, manifestation of indicators of global competence) and quantitative (joint educational programs, innovative educational products, incoming and outgoing student academic mobility) indicators. The obtained data allow concluding that the increase in all indicators shows the faculty's readiness for internationalization and their desire to participate in cooperation programs with foreign universities and in academic mobility, to introduce innovative educational approaches. The data also indicate that the means of ensuring the faculty's readiness for internationalization is educational design since it is aimed at the interaction of the participants to ensure the institutionalization of this process at a research university.

REFERENCES

1. Beelen, J. & Leask, B. (2011) *Internationalization at home on the move*. Berlin: Dr. Josef Raabe Verlag.
2. De Wit, H. (2011) *Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education*. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics & Management, School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam.
3. Knight, J. (2003) *Internationalization of higher education: Practices and Priorities: LAU Survey Report*. DOI: 10.13140/RG.2.2.12669.90085
4. Zhukova, N.M., Kosyrev, V.P. & Kubrushko, P.F. (2013) Problemy proektirovaniya programm uchebnykh distsiplin v vuze: istoriya i sovremennost' [Problems of designing programs of educational disciplines at the university: history and modernity]. In: Romantsev, G.M., Fedorov, V.A. & Dudina, M.M. (eds) *Teoriya i praktika professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Theory and practice of professional pedagogical education]. Vol. 3. Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University. pp. 203–222.

5. Crosling, G., Edwards, R. & Schroder, B. (2008) Internationalizing the curriculum: The implementation experience in a faculty of business and economics. *Journal of Higher Education Policy & Management*. 30 (2). pp. 107–121.
6. Leask, B. (2015) *Internationalizing the curriculum*. London: Routledge.
7. Leggott, D. & Stapleford, J. (2007) *Internationalisation and employability*. In: Jones, E. & Brown, S. (eds) *Internationalising higher education*. London; N. Y.: Routledge. pp. 120–134.
8. Malkova, I.Yu. & Maslennikova, O.G. (2019) Internationalization of the Curriculum as a Resource for Building Global Competence of Master's Graduates. *Vestnik Tomckogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 444. pp. 169–177. DOI: 10.17223/15617793/444/22
9. Hudzik, J. (2011) *Comprehensive internationalization: From concept to action*. Washington: NAFSA.
10. Mestenhauser, J.A. (2007) Internationalization at home: Systems challenge to a fragmented world. In: Teekens, H. (ed.) *Internationalization at Home: A global perspective*. The Hague, Netherlands: NUFFIC. pp. 61–78.
11. Luk'yanchikova, M.S. (2000) O meste kognitivnogo komponenta v strukture mezhkul'turnoy kompetentsii [On the Place of the Cognitive Component in the Structure of Intercultural Competency]. *Rossiya i zapad: dialog kul'tur*. 1 (8).
12. Malkova, I.Yu. (2009) Formation of the Subject of Innovative Practice: Anthropological Potential of Planning. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 34. pp. 63–65. (In Russian).
13. Brustein, W.I. (2006) Path to Global Competence: Preparing American College Students to Meet the World. *IIE Networker*. Spring. pp. 23–25.
14. Deardorff, D.K. (2006) Internationalization: In Search of Intercultural Competence. *International Educator*. XIII (2). pp. 13–15.
15. Stearns, P.N. (2009) *Educating global citizens in colleges and universities: Challenges and opportunities*. NY: Routledge.
16. Oxfam, G.B. (2000) *A curriculum for global citizenship*. Oxford, England: Oxfam.
17. Hunter, W.D. (2004) Got global competency. *International Educator*. 3. pp. 6–12.
18. Van Roekel, D. (2010) *Global Competence Is a 21st Century Imperative*. NEA Education Policy and Practice Development. pp. 1–4.
19. Paige, R.M. (2005) Internationalization of higher education: Performance assessment and indicators. *Nagoya Journal of Higher Education*. 5. pp. 99–122.
20. Tauch, C. & Rauhvargers, A. (2002) *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Geneva: EUA.
21. Osipov, P.N. & Ziyatdinova, Yu.N. (2015) Principles of Engineering Education Internationalization in a Russian Research University. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*. 3. [Online] Available from: <http://www.science-education.ru/123-20140> (In Russian).
22. Jonassen, D.H. (1996) Computers as Cognitive Tools: Learning With Technology, Not From Technology. *Informatika i obrazovanie*. 4. pp. 117–131. (In Russian).

Received: 20 August 2021