

СОЛЕЙМАНИ Насим

**ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ В РОССИИ И ИРАНЕ**

Специальность 13.00.01 – Общая педагогика,
история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Казань – 2016

Работа выполнена на кафедре системного анализа и информационных технологий Института вычислительной математики и информационных технологий ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Научный руководитель:	Кирилова Галия Ильдусовна , доктор педагогических наук, профессор
Официальные оппоненты:	Дахин Александр Николаевич , доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-экономического образования ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет» Валеева Роза Закарievна , кандидат педагогических наук, доцент, заведующая отделением иностранных языков, доцент кафедры филологии и межкультурных коммуникаций факультета информационного сервиса и медиатехнологий ГАОУ ВО «Казанский государственный институт культуры»
Ведущая организация:	ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Защита состоится 22 апреля 2016 года в 13.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.081.02 при ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» по адресу: 420021, г. Казань, ул. М. Межлаука, д.1, ауд. 28.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке им. Н.И. Лобачевского ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Электронная версия автореферата размещена на официальном сайте Казанского (Приволжского) федерального университета www.kpfu.ru и на сайте ВАК www.vak.ed.gov.ru.

Автореферат разослан « ___ » _____ 2016 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических наук, доцент



В.П. Зелеева

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность настоящего исследования обусловлена различиями приоритетов повышения качества образования в разных странах, которые проявляются при введении дистанционных технологий обучения.

В настоящее время разработка и реализация дистанционных технологий обучения становятся важной образовательной задачей во всем мире. Мы разделяем трактовку понятия «дистанционные образовательные технологии», данную в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (редакция, действующая с 24 июля 2015 года), в котором подчеркивается непосредственная связь рассматриваемых технологий с организационной и территориальной структурой образовательных учреждений, а также отмечается ориентация на опосредованное (на расстоянии) взаимодействие обучающихся и педагогических работников, которое осуществляется с применением информационно-телекоммуникационных сетей.

Актуальность диссертационного исследования объясняется все возрастающей в современный период популярностью дистанционных технологий обучения, накоплением в разных странах соответствующего опыта обеспечения качества, который нуждается в теоретическом осмыслении. Возможности дистанционных технологий обучения постоянно расширяются за счет массового внедрения новых электронных ресурсов, число которых продолжает стремительно расти, однако, по данным, публикуемым в печати, внедрение дистанционных технологий обучения не всегда обеспечено методической и опытно-экспериментальной базой, гарантирующей необходимое качество образовательного процесса.

Все это делает востребованной разработку и реализацию моделей, нацеленных на сопоставление хода и результатов применения дистанционных технологий обучения, позволяющих выявлять наиболее эффективный опыт для его возможного распространения. Соответственно, сопоставление российского и иранского опыта обеспечения качества подготовки с применением дистанционных технологий обучения весьма актуально.

В научных публикациях раскрыты некоторые аспекты, связанные с тематикой данного исследования. Отметим ряд наиболее значимых теоретических и прикладных исследований по вопросам оценки качества применения дистанционных технологий обучения: в первую очередь, это работы, которые раскрывают вопросы сравнительной педагогики в контексте качества образования (В.Г. Костомаров, О.Н. Олейникова, В.Г. Разумовский, Н.А. Селезнева); во-вторых, это исследования в области качества обучения, описывающие сходство и различие решения соответствующих проблем на разных уровнях образования (В.П. Беспалько, Г.И. Ибрагимов, В.А. Кальней, А.И. Субетто, С.Е. Шишов), а также работы по проблемам оценивания (Б.А. Сазонов, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, П.Н. Чепелев); в-третьих, следует отметить ряд работ, посвященных проблемам качества высшего образования (В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, А.М. Новиков), а также исследования в области качества подготовки на уровне магистратуры (С.Г. Григорьев, С.Д. Смирнов, Н.К. Нуриев, А.И. Чучалин, В.Д. Шадриков).

Следует отметить также ряд наиболее значимых исследований в области дистанционных технологий обучения. Во-первых, это работы, раскрывающие общие педагогические вопросы применения дистанционных технологий обучения (А.А. Андреев, В.Т. Волов, Е.С. Полат, М.С. Чванова, М. Attaran, В. Zamani). Во-вторых, это работы, посвященные отдельным вопросам психологии личности, значимым для дистанционных технологий обучения (Н.Ф. Талызина, М.А. Холодная, Г.П. Щедровицкий), а также вопросам проектирования дистанционных технологий обучения и моделей качества подготовки в образовательной среде (Д.З. Ахметова, Г.В. Ившина, В.А. Каймин, Г.И. Кирилова, А.А. Кузнецов, В.М. Монахов, П.И. Пидкасистый, Z. Golzari).

В практике применения дистанционных технологий обучения часто отмечается перенос традиционных способов и методов оценки качества. При этом активно применяются системы тестирования, однако оперативное использование результатов обучения и контроля для коррекции дальнейшей образовательной стратегии, как правило, остается без должного учета. В передовом педагогическом опыте можно встретить описание специфики применения дистанционных технологий обучения для конкретных уровней образования. Вместе с тем в имеющемся опыте применения дистанционных технологий обучения редко учитывается достаточно выраженная специфика подготовки магистров. Эта специфика заключается в существенных отличиях целей и требований к качеству подготовки для этого уровня образования по сравнению, например, с уровнем подготовки бакалавров.

Российская практика повышения качества подготовки специалистов с применением дистанционных технологий обучения развивалась по пути создания многочисленных институциональных систем управления качеством, которые, как правило, функционировали автономно. Соответственно, состояние практики повышения качества подготовки специалистов с применением дистанционных технологий обучения, рассматриваемое в контексте обеспечения качества подготовки, характеризуется многообразным опытом, который часто замыкается в рамках одной или нескольких образовательных организаций. В иранской педагогической практике повсеместно применяется централизованный подход к оценке качества, который связывается в основном с результатами обучения.

В связи с указанными фактами возникает необходимость, с одной стороны, выработки обоснованных критериев качества и введения внутренней и внешней оценки, а с другой стороны, анализа качества самих дистанционных технологий обучения и качества процесса подготовки магистров, обучающихся с их применением. Поиск решения данного вопроса порождает потребность в инструментах оценки качества, которые будут способствовать развитию качественной подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения.

Однако отметим ряд несоответствий, характерных для современного этапа обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения, которые включают несоответствие традиционных моделей

качества и инновационного характера их применения, слабый учет специфики уровней образования, а также замкнутость опыта границами определенной страны.

Вышесказанное позволяет сформулировать **противоречие**: с одной стороны, между многогранностью элементов накопленного в России и Иране опыта обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения и, с другой стороны, слабостью механизмов выделения и распространения инновационного опыта обеспечения качества дистанционной подготовки магистров, полезного для названных стран.

Научная проблема настоящего исследования: каковы теоретические и опытно-экспериментальные основы обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения в России и Иране.

С позиции педагогической теории и образовательной практики важно определить, какие дистанционные технологии обучения приняты к использованию в России и в Иране и насколько эффективно они обеспечивают качество подготовки магистров в указанных странах.

Цель исследования: сопоставить теоретические основания и сложившийся опыт и выявить организационно-педагогические условия обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения в России и Иране.

Объект исследования: образовательный процесс с использованием дистанционных технологий обучения в российском и иранском опыте подготовки магистров.

Предмет исследования: организационно-педагогические условия обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения в России и Иране.

Для достижения обозначенной цели поставлены и реализованы следующие **задачи**:

1. Проанализировать теоретические основания и исторически сложившийся в России и Иране опыт реализации образовательного процесса подготовки магистров с использованием дистанционных технологий обучения.

2. Разработать и реализовать четырехкомпонентную схему сопоставления опыта обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения.

3. Построить параметрическую модель, раскрывающую критерии качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения.

4. Выявить организационно-педагогические условия обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения и экспериментально обосновать значимость их реализации в России и Иране.

5. Выработать рекомендации по совершенствованию и использованию накопленного в России и Иране позитивного опыта обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения и апробировать их в опытной работе.

Методологическую и общетеоретическую основу исследования составляют: теория педагогических систем, раскрытая В.И. Загвязинским, П.И.

Пидкасистым, М. Ataran; методология и технология анализа международного опыта, представленная в трудах М.В. Кларина, О.Н. Олейниковой; теория и технология подготовки студентов в высшей школе, раскрытая в трудах С.И. Архангельского, В. Zamani; теория качества в образовании и идеи управления качеством, которые раскрыли Г.И. Ибрагимов, М.Ж. Liaghatdar; основы педагогической квалитметрии, рассмотренные А.И. Субетто, А. Bazargan, а также основополагающие идеи в области информационной образовательной среды и дистанционных технологий обучения, раскрытые в работах Г.И. Кириловой, Е.С. Полат, Н. Fardanesh.

Для достижения поставленной цели и решения задач исследования использованы следующие **методы исследования**.

Теоретические – изучение педагогической литературы и нормативной документации; анализ, синтез, сравнение, классификация, моделирование, нацеленные на обобщение терминологической базы и выделение основных идей и приоритетов исследований, проводимых в России и Иране по проблеме диссертации.

Эмпирические – изучение и обобщение педагогического опыта, включенное наблюдение, анкетирование, методы самоанализа и экспертных оценок.

Математические – статистическая обработка данных опытно-экспериментального исследования.

Основные этапы исследования.

Первый этап (2012-2013) – теоретический. Определены актуальность, стратегия исследования, цели и задачи, объект, предмет исследования.

Второй этап (2013-2014) – поисковый. Изучена и проанализирована литература, раскрывающая объект и предмет исследования, разработана четырехкомпонентная схема сопоставления опыта, на основе которой обработаны данные контент-анализа терминологии, используемой в обеих странах, и данные самоанализа магистров, нацеленного на выявление их опыта и ожиданий от использования дистанционных технологий обучения, построена параметрическая модель, раскрывающая критерии качества подготовки, выявлены организационно-педагогические условия и выработаны рекомендации по совершенствованию и целесообразной адаптации позитивного опыта обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения в образовательном процессе их подготовки в России и Иране.

Третий этап (2014-2015) – итоговый. На данном этапе проведен сбор и статистическая обработка результатов опытно-экспериментальных исследований, осуществлена апробация рекомендаций по совершенствованию и целесообразной адаптации позитивного опыта обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения в России и Иране, сформулированы научная новизна, теоретическая и практическая значимость, общие выводы, заключение, завершено написание и выполнена корректировка текста диссертации и автореферата, опубликованы результаты исследования.

Научная новизна исследования:

1. Выявлены тенденции совершенствования качества подготовки магистров и особенности реализации дистанционных технологий обучения в России и Иране. Показано, что тенденции совершенствования качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения в обеих странах заключаются в усилении открытости и доступности образования, однако их проявление в рассматриваемых странах характеризуется существенными различиями. В России усиление открытости образования реализуется в основном за счет открытости для изменений и совершенствований на основе личного выбора, а усиление доступности реализуется с позиции реализации высококачественного образования в любой точке большой страны и при различном уровне предшествующей подготовки. В Иране открытость и доступность реализуются за счет открытия границ для вхождения в мировое образовательное сообщество и реализации доступного образования за счет новых инвариантных методов обучения.

2. Разработана четырехкомпонентная схема сопоставления опыта обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения в теории и практике России и Ирана. Она включает процедуру, использующую статистически взвешенные оценки сопоставления опыта, и результаты, полученные на базе сопоставительного анализа сходства и различия этих стран, а именно:

– предложенная процедура основана на анализе статистической значимости и позволяет выделить опыт, для которого подтверждаются различия рассматриваемых стран и определяются формализованные основания выявления приоритетных позиций каждой страны;

– как результат сопоставительного анализа научных достижений двух стран для России выявлена наибольшая активность в исследовании вопросов управления качеством образования и развития среды дистанционных технологий обучения, а для Ирана – это исследование вопросов подготовки в магистратуре, связанных с развитием содержания и оценкой результативности подготовки с применением дистанционных технологий обучения;

– как результат анализа практики применения дистанционных технологий в подготовке магистров в российском опыте выявлена высокая преимуществом поисковой деятельности бакалавров и магистров, а в иранском – специфичность обозначенных уровней образования, базирующаяся на различиях в институциональной основе подготовки бакалавра и магистра.

3. Построена параметрическая модель качества подготовки магистров, которая обеспечивает детализацию критериев качества и применяется для сопоставления реализации дистанционных технологий обучения. Первый набор параметров раскрывает критерии качества функционирования административных структур, второй – связан с рассмотрением вопросов качества целеполагания, третий – относится к системе содержания образования, четвертый – рассматривает критерии качества соответствующего образовательного процесса, пятый – касается контроля и обратной связи.

4. Выявлены организационно-педагогические условия обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения: первая группа включает условия обеспечения целенаправленности; вторая – условия обеспечения целостности содержания обучения; третья – условия обеспечения вариативности форм, методов и средств обучения; четвертая – условия обеспечения управляющего контроля. В опытно-экспериментальной работе конкретизированы приоритеты реализации данных условий, согласно их важности, для одной или для обеих стран. Каждое из организационно-педагогических условий раскрывается в единообразном структурированном объектно-ориентированном описании, включающем категории свойств, характерных для подготовки магистров, и категории методов, характерных для дистанционных технологий обучения.

5. Сформулированы рекомендации по совершенствованию обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения и обоснована целесообразность адаптации позитивного опыта, накопленного в России и Иране. Для сложившегося в каждой из стран опыта выявлены собственные перспективы применения дистанционных технологий обучения в подготовке магистров. Установлено, что для опыта России характерна изначально заложенная высокая вариативность дистанционных технологий обучения, которая обеспечила стимулирование личностного выбора. На уровне магистратуры готовность к личностному выбору способствует повышению интереса к самостоятельному поиску и собственной научно-исследовательской деятельности. В Иране выявлено преобладание инвариантных дистанционных технологий обучения и непосредственного руководства куратора на всех этапах научно-исследовательской деятельности. При подготовке в магистратуре данные стереотипы ограничивают интерес к дистанционным технологиям обучения и мотивацию к их использованию.

Теоретическая значимость определяется тем, что:

1. В работе показано, что базовое понятие «дистанционные технологии обучения» трактуется единообразно в российской и иранской теории и практике и оно может служить терминологическим базисом сопоставления качества современного образовательного процесса подготовки магистров.

2. В работе разработана четырехкомпонентная схема, оснащенная механизмом статистических оценок, которая позволяет делать обоснованные выводы, во-первых, о статистически значимом сходстве обеих стран в контексте их позитивного и негативного опыта, во-вторых, о статистически значимом различии опыта рассматриваемых стран и специфических для каждой страны приоритетах. Показано, что в российской науке и практике большее внимание уделяется вопросам качества образовательного процесса, управления качеством и развития дистанционных технологий обучения, а в иранской – формированию унифицированного содержания подготовки магистров.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и реализации параметрической модели, раскрывающей критерии качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения.

Параметрическая модель позволяет фиксировать наиболее существенные аспекты применения технологий, служит механизмом регулирования входных параметров дистанционных технологий обучения, а также задает структуру диагностического отображения изменений в результатах подготовки и способствует анализу качества подготовки магистров. Выделенные наборы параметров использованы в процессе апробации рекомендаций по совершенствованию качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения в Казанском (Приволжском) федеральном университете (Россия) и Исфаханском государственном университете (Иран). Наибольшее значение для практики заключается в возможности оценивать и сопоставлять качество применения дистанционных технологий обучения для различных институциональных структур подготовки магистров в различных странах.

Сделанные на основе данного исследования рекомендации по адаптации позитивного опыта позволяют получать конкретные позитивные результаты в практической подготовке магистров в России и Иране.

Достоверность и обоснованность выводов и результатов исследования обусловлены четкостью исходных теоретических положений и их адекватностью основным позициям развития педагогики и образования; использованием диалектических методов при разработке исходных научно-теоретических положений и категориально понятийного аппарата исследования; соответствием логики и методов исследования объекту, предмету, целям и задачам диссертационной работы; многоаспектной научной апробацией исследования, обсуждением материалов исследовательской работы на конференциях различного уровня, а также публикацией результатов исследования в России и Иране; экспертными оценками и аргументированным использованием диагностических процедур и репрезентативностью статистически достоверной выборки.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Общие и особенные аспекты применения дистанционных технологий обучения в контексте качества подготовки магистров в России и Иране выражаются в сходных для обеих стран тенденциях открытости и доступности образования, реализуемых с учетом специфики каждой страны.

2. Четырехкомпонентная схема обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения в России и Иране представляет собой целостный механизм организации сопоставительного исследования, ориентированного на поиск статистически значимых аспектов сходства и различия по вопросам применения дистанционных технологий обучения и их влияния на качество подготовки магистров.

3. Построенная параметрическая модель раскрывает такие критерии качества, как качество решения административных вопросов, качество целеполагания, качество содержания и процесса реализации дистанционных технологий обучения, а также качества оценки и обратной связи. Соответственно, детализация параметров раскрывает специфику подготовки на уровне магистратуры и специфику применения дистанционных технологий обучения.

4. Выделенные организационно-педагогические условия, включающие обеспечение целенаправленности, целостности содержания обучения, вариативности процесса обучения и усиления управляющей функции контроля, носят комплексный системный характер, структурно отражают особенности подготовки магистров и особенности применения дистанционных технологий обучения, способствуют более полному обеспечению качества, что подтверждено при экспериментальном обосновании значимости их реализации для России и Ирана.

5. В качестве позитивного опыта, выделенного в рекомендациях для дальнейшего совершенствования и целесообразной адаптации, отмечена характерная для России ориентация на вариативное индивидуализированное обучение, которое стимулирует формирование умений и навыков выбора, важных в подготовке магистров, а также характерная для Ирана централизованная разработка образовательного контента и критериев оценки результатов его освоения, которая существенно влияет на качество подготовки магистров.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и выводы диссертационного исследования получили отражение в 6 научных публикациях, в том числе в базе Scopus (одна публикация); в изданиях, рекомендованных ВАК РФ (две публикации); а также были представлены на научных конференциях: Международная научно-практическая конференция «Современные проблемы дидактики средней и высшей профессиональной школы» (Казань, 2013); Всероссийская научно-практическая конференция «Опыт и проблемы реализации федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования» (Казань, 2014); Seventh scientific conference of Iranian students in Russian federation (Москва, 2014), 5th World conference on educational technology researches (Kyrenia, 2015).

Структура диссертации. Исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 292 источника, и 4 приложений. Текст диссертации иллюстрируют 10 рисунков и 23 таблицы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность, определяются цель, объект, предмет, задачи, методологическая основа исследования, его хронологические рамки, дается историографический обзор, рассматривается научная новизна, показана теоретическая и практическая значимость работы, сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теория и опыт применения дистанционных технологий обучения в образовательном процессе в России и Иране» раскрываются термины, подходы, составляющие теоретические основания применения дистанционных технологий обучения, история и опыт их применения в образовательном процессе подготовки магистров, а также основные идеи исследований и приоритеты России и Ирана по проблемам качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения.

В первом параграфе настоящего исследования: «Теоретические основания применения дистанционных технологий обучения в образовательном процессе (термины, подходы)» обосновано использование в качестве базового для данной работы понятия «дистанционные технологии обучения». Обозначенное понятие, наряду с другими, обсуждается и определяется в научных трудах, среди которых следует выделить работы Г.И. Кириловой, Е.С. Полат, М. Fardanesh.

Наиболее близкое к нашему пониманию «дистанционных технологий обучения» понятие было введено и раскрыто в трудах Е.С. Полат. Его специфика состоит в сочетании удаленности и открытости, то есть дистанционные технологии реализуются на расстоянии при полностью или частично опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника; они включаются в состав открытой системы дистанционного обучения за счет применения информационных и телекоммуникационных технологий.

В работе проанализированы и сопоставлены наиболее близкие к выделенному понятию составные термины «дистанционное обучение» и «дистанционное образование», а также показано сходство и различие их трактовок в российской и иранской научной традиции. Российские исследователи, например, Г.И. Кирилова, предлагают отдельно рассматривать процесс дистанционного обучения и результат дистанционного образования в контексте теоретического обоснования становления и развития дистанционных технологий обучения в составе информационной образовательной среды. В России понимание «дистанционного образования» как одной из форм непрерывного образования, связанной с определенным образовательным учреждением, различается с пониманием «дистанционного обучения», предполагающего выход за территориальные и временные рамки, в том числе для внеаудиторной и самостоятельной работы магистров.

В работе отмечается, что в иранской традиции обозначенные понятия «дистанционное обучение» и «дистанционное образование» используются как синонимы. Иранские исследователи дают обозначенным понятиям исключительно практико-ориентированную трактовку, например, Фарданш Масуд считает, что технология дистанционного обучения состоит из совокупности способов и практических приёмов, которые применяются на основе научных достижений и с целью решать учебные проблемы дистанционного образования, в том числе обеспечивать доступность учебных программ, осуществлять и оценивать эффективность их реализации.

Наиболее полное соответствие в российской и иранской литературе возможно при использовании базового для данной работы понятия «дистанционные технологии обучения». Опираясь на сказанное выше, подчеркнем, что принимаемое в нашей работе определение данного понятия базируется на двух ведущих признаках дистанционных технологий обучения – его открытости для участников образовательного процесса и его доступности из любой точки земного шара.

По вопросам качества подготовки, рассматриваемым в соответствии с целями настоящей работы, следует выделить труды российских ученых, среди которых значимы работы Г.И. Ибрагимова, А.И. Субетто, а также труды иранских ученых,

среди которых особо интересны работы А. Bazargan, M.J. Liaghatdar. Анализ трудов обозначенных авторов показал определенные различия, которые проявляются и в трактовке качества подготовки в условиях применения дистанционных технологий обучения. В России ставится вопрос о качестве процесса подготовки и качестве ее результата. Данная установка характерна как для традиционного образовательного процесса, так и для процесса с использованием дистанционных технологий обучения. В Иране в основном рассматривается качество результатов обучения. Примечательно, что вопрос о качестве применяемых дистанционных технологий обучения в Иране перенесен в компетенцию структур по аккредитации.

Во втором параграфе настоящего исследования «История и опыт применения дистанционных технологий обучения в образовательном процессе подготовки магистров в России и Иране» описаны основные достижения на пути исторического становления магистратуры, развития системы обучения в ней, а также развития дистанционных технологий обучения в России и Иране.

В работе показано, что опыт обучения в магистратуре более продолжителен в Иране (датируется с 1981 года), чем в России (датируется с 2002 года). И наоборот, опыт применения дистанционных технологий обучения более продолжителен в России (датируется с 1991 года), чем в Иране (датируется с 2002 года). Закономерно стремление найти аспекты, по которым каждой из стран было бы полезно использовать опыт другой страны, в том числе накопленный и тщательно проработанный иранский опыт подготовки магистров и продолжительный многогранный российский опыт применения дистанционных технологий обучения.

Анализ показал, что подготовка в магистратуре в России и в Иране имеет различную институциональную основу. Так, в России высшее образование включает специалитет, бакалавриат, магистратуру и аспирантуру. В Иране высшее образование включает только специалитет и бакалавриат, при этом магистратура, как и аспирантура, относится к послевузовскому образованию. Это различие влечет за собой разные организационные механизмы обеспечения соответствующих уровней образования. В первую очередь, значимым представляется различие в сопровождающем этот и предыдущие уровни образования профессорско-педагогическом коллективе. В Иране эти уровни обеспечивают разные кадры, а в России – одни и те же. Можно говорить о том, что для России характерна преемственность уровней подготовки бакалавра и магистра, а в Иране отмечается специфичность каждого из названных уровней.

С позиции дистанционных технологий обучения специфика российского пути заключается в исторически сложившейся вариативности, активности и индивидуализации обучения. При этом учебная деятельность в среде дистанционных технологий обучения ориентирована на осознанный выбор собственной образовательной траектории. Специфика иранского пути заключается в централизации процессов управления качеством образования, использующего дистанционные технологии обучения. Поэтому в Иране отмечается ориентация на четко проработанные технологические и содержательные разработки, которые находят повсеместное распространение.

История становления дистанционных технологий обучения и их специфические проявления в подготовке магистров в рассматриваемых странах вносят существенные коррективы в приоритетные направления дальнейшего развития. При этом значимой представляется ориентация на собственный опыт и на достижения другой страны.

В третьем параграфе настоящего исследования «Анализ идей и приоритетов обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения» представлена четырехкомпонентная схема сопоставления опыта обеспечения качества подготовки магистров, используемая для анализа теории и практики.

В рамках данной схемы анализ опыта обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения России и Ирана подразделяется на два блока: 1) опыт, в котором рассматриваемые страны схожи (опыт признанный и полезный или малозначимый для обеих стран), 2) опыт, в котором страны проявляются по-разному (опыт, который более приоритетен для России, а также опыт, который более приоритетен для Ирана) (рис.1).

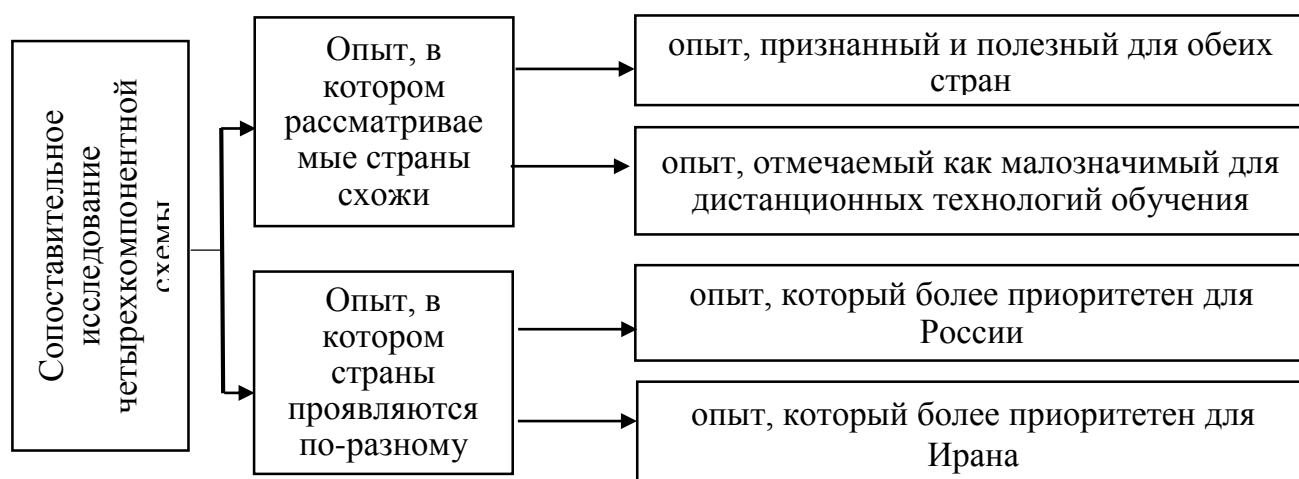


Рис.1. Четырехкомпонентная схема сопоставления опыта обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения в теории и практике России и Ирана

Описываемая схема использована для анализа теории и практики. Поясним результат анализа теории, проведенного в рамках сопоставления терминологической базы обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения в России и Иране.

Всего по обозначенной выше проблематике было отобрано 7304 употреблений терминологических словосочетаний в России и 7400 в Иране. Примечательно, что 75% употребляемых ключевых терминологических словосочетаний относится к совокупности из первых 10 позиций их рейтингового списка. Это свидетельствует о достаточном уровне корректности формирования основных наборов терминов. В работе осуществлен анализ сходства на основе исследуемой выборки по терминологической базе.

Зону сходства характеризует высокая для обеих стран активность употребления наборов терминов, связанных с проблемами качества в образовании, среди которых наибольшее употребление отмечается по словосочетанию «стандарт качества». С другой стороны, отмечается одинаково низкая активность в обеих странах по следующим группам терминов: технология подготовки магистров, качество подготовки магистров, дистанционное обучение магистров.

Примечательно, что в 2015 году (по сравнению с 2013 годом) наблюдается характерное для обеих стран существенное повышение внимания (более чем на 30%) к исследованию стандартизации, дистанционных технологий и электронных ресурсов в образовании. Примечательно, что для изначально низкого интереса к проблемам магистратуры получено наибольшее увеличение, которое составляет от 39% (в России) до 75% (в Иране).

Качественный анализ приведенных выше данных показал, что наибольшее употребление получают хорошо разработанные термины и связанные с ними вопросы, в том числе включаемые в учебники и образовательные программы учебных заведений. Для России таковыми являются вопросы управления качеством образования, которые рассматриваются как приложения хорошо разработанной теории управления, находящей применение в различных областях и различных образовательных учреждениях. Для Ирана наибольшее употребление получают вопросы выявления и использования универсальных (стандартизованных) показателей качества, применение которых единообразно может быть распространено на ряд учебных заведений. Собранные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Данные терминологического анализа, собранные на основе вхождения составных терминов в названия и ключевые слова публикаций.

Базовая группа	Составные термины	Употребление в России		Употребление в Иране	
		До 2013г.	До 2015г.	До 2013г.	До 2015г.
Обеспечение качества	Всего по проблемам качества в образовании	9942	12683	7666	11289
	Стандартизация	4871	6719	4049	7034
	Управление качеством	2292	2614	1456	1654
	Качество подготовки	2038	2464	1345	1532
	Качество знаний	418	519	214	634
	Показатели качества	323	403	435	602
Дистанционные технологии обучения	Всего по проблемам технологий обучения	6736	8743	4275	5318
	Дистанционное обучение	3968	5040	2207	2543
	Дистанционные технологии	1159	1578	1003	1323
	Электронные ресурсы	904	1280	561	758
	Технологии качества	705	845	504	694

Подготовка в магистратуре	Всего по проблемам магистратуры	489	680	483	844
	Подготовка магистров	420	586	348	591
	Технологии подготовки магистров	49	65	105	203
	Качество подготовки магистров	18	25	21	36
	Дистанционное обучение магистров	2	4	9	14

Во второй главе «Обеспечение качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения в России и Иране» раскрывается построенная параметрическая модель, детализующая критерии качества, описываются выявленные организационно-педагогические условия обеспечения качества, а также интерпретируются данные, полученные в опытно-экспериментальной работе, свидетельствующие о целесообразности переноса позитивного опыта обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения в России и Иране.

Параграф «Параметрическая модель качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения» содержит анализ литературы по обеспечению качества применения дистанционных технологий обучения и показывает, что в этой области имеется множество подходов и классификаций. Мы следовали структуре педагогической системы, описанной в трудах В.П. Беспалько, рассматривали ее внешние связи, специфические для информационной образовательной среды, описанные в работах Г.И. Кириловой, а также организовывали собственные экспертные опросы. Все это позволило снять обнаруженные в исходных классификациях дублирования и сделать существенные дополнения.

Применение структурно-системного анализа и группировка исходных показателей с учетом структуры педагогической системы привели к разработке комплексной параметрической модели критериев качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения, включающей наборы критериев и показателей качества целеполагания, качества построения содержания, качества процесса реализации дистанционных технологий обучения, а также качества оценки и обратной связи. Сделанные в работе дополнения касаются рассмотрения в качестве отдельного набора критериев и показателей административного плана.

Ниже представлена комплексная параметрическая модель, которая представляется трехмерной классификацией, включающей сгруппированные наборы критериев и соответствующие им показатели и параметры. Полученная параметрическая модель оценки качества подготовки магистров дистанционных технологий обучения содержит базовые наборы критериев, раскрывающиеся в совокупности показателей (около десятка показателей для каждой группы критериев), сопровождаемых детальным параметрическим описанием.

Первый набор критериев раскрывается в совокупности показателей качества целеполагания. В данном наборе обеспечение качества учебных целей дополнено оценкой качества технической поддержки деятельности преподавателей в процессе постановки и достижения целей.

Второй набор критериев раскрывается в совокупности показателей качества содержания образования, которое в условиях дистанционных технологий обучения обозначается как качество контента. Этот набор дополняется параметрами оценки менеджмента в сфере разработки и организации образовательного контента дистанционных технологий, а также возможностями проверки доступности этого контента для пользователей.

Третий набор критериев раскрывается в совокупности показателей качества образовательного процесса и направлен на оценку методов преподавания и обучения. Этот набор дополняется параметрами оценки качества средств и инструментов передачи информации в дистанционных технологиях обучения, в том числе качества средств педагогического дизайна и услуг технической поддержки деятельности обучающихся.

Четвертый набор критериев раскрывается в совокупности показателей качества контроля и обратной связи. Этот набор включает показатели оценки учебного заведения и его учебных программ, оценки магистров. Данный набор в условиях дистанционных технологий обучения дополнен средствами предотвращения недостаточно самостоятельного выполнения заданий магистрами.

И наконец, набор критериев, который раскрывается в показателях административной структуры, для оценки качества функционирования которой учитываются: реальные потребности и их соответствие поставленным образовательным целям; реализуемые возможности и их обеспеченность оборудованием; объемы и пути инвестирования в запуск и реализацию виртуальных образовательных курсов; система поощрений, учитывающая роли сотрудников в деятельности учебного заведения; уровень менеджмента и его ориентация на социальное партнерство, а также способы сбора информации и основные управляющие воздействия.

В следующем параграфе «Организационно-педагогические условия обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения» выявлены организационно-педагогические условия обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения: первая группа включает условия целенаправленности, вторая – условия целостности содержания обучения, третья – условия организации деятельности за счет вариативности форм, методов и средств подготовки, четвертая – условия обеспечения управляющего контроля. Каждое из организационно-педагогических условий раскрывается с позиции свойств, присущих подготовке магистров, и с позиции методов, характерных для применения дистанционных технологий обучения.

Значимость реализации организационно-педагогических условий получила экспериментальное обоснование. К исследованию привлечены магистры России и Ирана, подготовка которых осуществлялась с применением дистанционных технологий обучения. Использован метод случайной районированной выборки, в результате чего был отобран 221 человек, из которых 110 магистров учатся в России и 111 – в Иране. Важным представлялось установить, является ли определенная из групп условий одинаково важной или одинаково малозначимой

для обеих стран, или для одной из стран выявляется более приоритетное и успешное осуществление исследуемой группы организационно-педагогических условий.

В качестве инструмента анализа качества системы оценки подготовки с применением дистанционных технологий обучения в данной работе была использована параметрическая модель, в соответствии с которой построены исследовательские материалы и опросные листы, при составлении которых использован опыт лаборатории информатизации профессионального образования Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, а также опыт аналогичных исследований в области изучения качества системы оценки, включая исследования двенадцатилетней программы Международной ассоциации дистанционного обучения (iNACOL) и Комиссии по аккредитации местных колледжей и колледжей низшей ступени (Accrediting Commission for Community and Junior Colleges). Опросные листы содержат 64 вопроса, совокупность которых поделена на семь различных блоков. На протяжении 2014 и 2015 года исследовательские материалы и анкеты были доступны магистрам Казанского федерального университета в России и размещены на сайте дистанционного университета Исфаханского университета в Иране.

Сопоставление результатов опытно-экспериментального исследования осуществлялось на базе проверки гипотезы о равенстве средних показателей, полученных по оценке анализируемых факторов магистрами России и Ирана. В соответствии со шкалой Лайкерта, респонденты давали ответ на каждый вопрос как распределенное по пятибалльной шкале (от полного отрицания до полного его присутствия в личном опыте) суждение по каждому анализируемому фактору. На основе статистических результатов, представленных в таблице 2, делается вывод о сходстве или различии анализируемого опыта, основой решения является проверка гипотезы о равенстве средних показателей, исчисляемых по пятибалльной шкале. Эта гипотеза принимается, если для экспериментально полученных средних значений в России (m_{ros}) и в Иране (m_{ir}) имеется вероятность сходства (p) более чем 0,95 – в этом случае между Ираном и Россией по соответствующим показателям сходство считается статистически значимым. Если вероятность равенства средних менее 0,05, то принимается альтернативная гипотеза о статистически значимом различии анализируемых выборок.

Таблица 2.

Анализ опытной реализации организационно-педагогических условий обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения

Формулировка условий, входящих в каждую группу	Страны	Среднее значение	p
1	2	3	4
I. Данные анализа условий целенаправленности			
соответствие современным возможностям освоения (с учетом особенностей магистратуры)	Россия	3,800	0,002
	Иран	4,171	

адекватное изменение функций и нагрузки преподавателя (с учетом особенностей магистратуры)	Россия	2,654	0,011
	Иран	3,865	
мотивация применения дистанционных технологий (с применением дистанционных технологий)	Россия	3,845	0,985
	Иран	3,815	
II. Данные анализа условий целостности содержания обучения			
единство фундаментальных и прикладных учебных материалов (с учетом особенностей магистратуры)	Россия	3,863	0,983
	Иран	3,874	
обеспеченность контентом по стандарту (с учетом особенностей магистратуры)	Россия	3,445	0,001
	Иран	4,063	
возможности обновления (с применением дистанционных технологий)	Россия	4,027	0,001
	Иран	3,627	
1	2	3	4
III. Данные анализа условий обеспечения вариативности форм, методов и средств обучения			
Наглядность (с применением дистанционных технологий)	Россия	3,936	0,980
	Иран	3,937	
Активность в учебном курсе (с учетом особенностей магистратуры)	Россия	3,827	0,933
	Иран	3,865	
Комфортная и безопасная среда (с применением дистанционных технологий)	Россия	3,836	0,966
	Иран	3,883	
Индивидуализация (с применением дистанционных технологий)	Россия	3,709	0,953
	Иран	3,685	
Учет трудозатрат (с учетом особенностей магистратуры)	Россия	3,727	0,003
	Иран	4,192	
Вариативные технологии организации деятельности (с применением дистанционных технологий)	Россия	4,027	0,005
	Иран	3,627	
IV. Данные анализа условий обеспечения управляющего контроля			
Качество входного тестирования (с применением дистанционных технологий)	Россия	3,70	0,001
	Иран	2,87	
Предотвращение списывания (с применением дистанционных технологий)	Россия	3,69	0,001
	Иран	3,15	
Обеспечение обратной связи (с применением дистанционных технологий)	Россия	3,65	0,991
	Иран	3,63	
Оценивание на базе результата (с учетом особенностей магистратуры)	Россия	3,27	0,001
	Иран	3,79	
Оценивание на базе сроков выполнения заданий (с применением дистанционных технологий)	Россия	3,58	0,001
	Иран	3,30	
Оперативность и качество обратной связи (с применением дистанционных технологий)	Россия	3,16	0,971
	Иран	3,19	

В таблицу 2 включены только данные, использованные для принятия прямой или альтернативной гипотезы по вопросу равенства средних показателей. Обратимся к данным анализа условий целенаправленности – первой группы организационно-педагогических условий обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий.

Статистически значимые результаты оценки организационно-педагогических условий качества из группы целенаправленности подготовки с применением дистанционных технологий обучения можно проследить в таблице 2, части I. К области выявленного статистически значимого сходства, относится, например, мотивация применения дистанционных технологий обучения (статистическое среднее в России $m_{рос}=3,84$; в Иране $m_{ир}=3,81$; вероятность их сходства $p=0,985$). Из данных видно, что статистически значимое различие выявляется для реализации таких условий, как: соответствие современным требованиям производства к подготовке в вузе и возможностям освоения с применением дистанционных технологий обучения (среднее в России 3,800; в Иране 4,171; $p=0,002$); адекватное изменение функций и нагрузки преподавателя (среднее в России 2,65; в Иране 3,86; $p=0,011$). Две обозначенные позиции предпочтительно реализованы в Иране и связаны со спецификой магистратуры.

Вторая группа организационно-педагогических условий предполагает целостность содержания обучения и включает системность и четкость содержания и структуры подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения. Статистически значимые результаты представлены в таблице 2, части II. В итоге сопоставления выявлено статистическое сходство для обеих из рассматриваемых стран по реализации условия, относящегося к единству систематизации и взаимосвязи фундаментальных и прикладных учебных материалов (статистическое среднее в России 3,86; в Иране 3,87; вероятность сходства $p=0,983$). Статистически значимое различие выявлено для обеспечения контентом стандарта (3,445; 4,063; $p=0,001$), а также возможностей обновления (3,62; 4,02; $p=0,001$), приоритетных для Ирана и связанных со спецификой подготовки в магистратуре.

Третья группа организационно-педагогических условий связана с качеством обеспечения вариативных форм, методов и средств подготовки магистров с применением дистанционной технологии обучения, она раскрывается в процессуальном плане и представлена в таблице 2, части III. Статистический анализ показал сходные и различные приоритеты рассматриваемых стран. Для Ирана статистически значимое отличие показывает приоритет для реализации учета трудозатрат при работе с электронными материалами (3,727; 4,192; $p=0,003$). Приоритет для России выявлен для ориентации на личностно-ориентированные вариативные дистанционные технологии обучения (4,027; 3,627; $p=0,005$).

Четвёртая группа организационно-педагогических условий включает качество обеспечения управляющего контроля, при этом акцент делается на результативности и оперативности контроля и обратной связи, данные о приоритете которых приведены в таблице 2, части IV. Статистическое сходство для обеих из рассматриваемых стран состоит в одинаково успешной оценке и обеспечении обратной связи (3,65; 3,63; $p=0,991$), ее оперативности и качестве (3,16; 3,19; $p=0,971$). Статистически значимое отличие, указывающее на приоритетную позицию России, выявляется по всей данной группе условий, которая детализуется через качество входного тестирования (3,70; 2,87; $p=0,001$), предотвращение списывания (3,69; 3,15; $p=0,001$), оценивание на базе сроков

выполнения заданий (3,58; 3,30; $p=0,001$) и т.п. Вместе с тем приоритет Ирана выявляется относительно реализации оценивания на базе результата (3,27; 3,79; $p=0,001$).

И наконец, отметим требующие отдельного административного регулирования позиции, слабый интерес к которым вызывает тревогу. Соответственно, авторская позиция по вопросу администрирования состоит в том, что в число организационно-педагогических условий подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения следует включить следующие важные для перспективного устойчивого совершенствования условия по рассматриваемым выше группам: 1) для условий целенаправленности автором отмечается, что важен оперативный анализ достижения целей, обеспечение их диагностичности в рамках запланированного сбора, обработки и использования статистических данных, 2) для условий целостности содержания обучения автором отмечается необходимость включения обязательных дистанционных курсов с учетом специфики поисковой деятельности магистрантов, 3) для условий обеспечения вариативности автором отмечается потребность усиления внимания к развитому интерактивному режиму выбора форм, методов и средств обучения, 4) в составе условий обеспечения управляющего контроля автором отмечается потребность организации ритмичной работы в курсе. Такие дополнения связаны со слабым учетом в опыте обеих стран обозначенных аспектов системы качества подготовки магистров, которая должна реализовываться на уровне целеполагания, содержания и процесса подготовки магистров, а также на уровнях контроля, оценки и обратной связи.

В параграфе «Адаптация позитивного опыта обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения в России и Иране» на основе их апробации в опытно-экспериментальной работе выявлен адаптационный потенциал обеспечения качества.

Исследование адаптационного потенциала было организовано с привлечением магистров России и Ирана к самоанализу опыта и ожиданий от использования дистанционных технологий обучения. К исследованию на данном этапе в качестве респондентов привлечены 159 российских и 135 иранских магистров, проходящих подготовку по программам магистратуры. От респондентов требовалось оценить собственный уровень реально накопленного опыта и идеальных представлений о традиционном, смешанном и дистанционном обучении, обратившись к прошлому (3-5 лет назад), настоящему (текущий учебный год) и будущему (через 3-5 лет). Уровень предшествующего, современного опыта и идеальных представлений фиксировался в процентном соотношении. Исследование проводилось в соответствии с методикой, предложенной Г.И. Кириловой. На рисунке 2 представлена частотная гистограмма, отражающая данные самоанализа.

Ведущая обобщенная интерпретация полученных результатов заключается в том, что в России неуклонно наблюдается увеличение активности применения дистанционных технологий обучения. Предшествующие показатели этой активности в России несколько ниже, чем аналогичные показатели в Иране, но по прогнозным суждениям о будущем в самооценке российских магистров

определяется более стабильная тенденция. То есть в России пик интереса, как в настоящем, так и в будущем, незначительно смещен от зоны смешанного обучения в сторону дистанционных технологий обучения. Увеличение доли дистанционных технологий в России носит постепенный характер, отражается в продолжительности периода распространения дистанционных технологий обучения и сопровождается высокой степенью вариативности их применения. Соответственно, у российских магистров в настоящем формируется готовность к применению дистанционных технологий обучения и настроенность на форсирование работы с ними в ближайшем и отдаленном будущем.

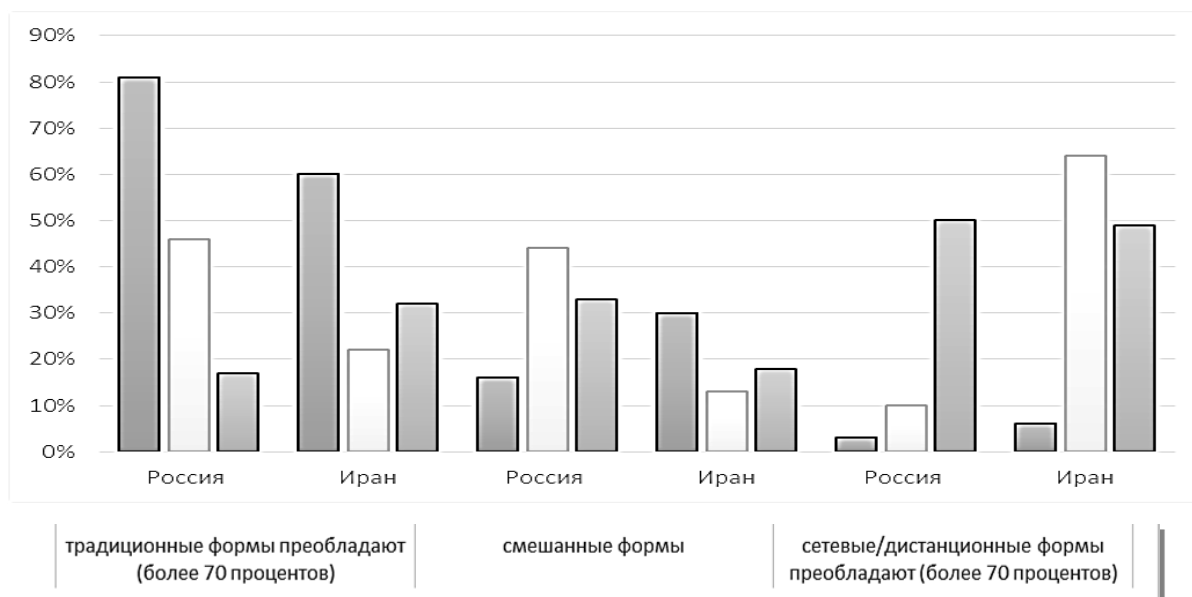


Рис.2. Предпочтения магистров относительно традиционного, смешанного и дистанционного обучения (каждая тройка столбцов представляет, соответственно, предшествующий, настоящий опыт и прогнозную оценку)

Для аналогичных данных, собранных в Иране, характерно более динамичное увеличение доли дистанционных технологий обучения и достижение пика их использования уже в настоящем. В материалах самоанализа прослеживается снижение интереса к дистанционному обучению, отмечаемое в прогнозных оценках на будущее. Вероятно, у респондентов присутствует некоторое пресыщение и разочарование относительно возможностей и целесообразности дистанционных технологий, о чем свидетельствует прогнозируемое снижение интереса к дистанционным технологиям по сравнению с уровнем интереса, характерном для современного периода. Это объясняется резким наращиванием доли дистанционных технологий обучения за сравнительно короткий срок. Соответственно, большинству магистров сложно принять такие быстрые и не всегда обоснованные перемены.

Целесообразность переноса позитивного опыта определялась также на основе анализа экспертных мнений педагогических кадров России и Ирана, оценивающих по пятибалльной системе существующие и решенные проблемы и трудности

обеспечения качества подготовки с применением дистанционных технологий обучения (рис.3).

К позитивному опыту России, получившему высокие оценки экспертов, можно отнести следующие: преобладание адекватной структуры курса (4,7 балла), учет специфики осваиваемой профессии (4,4), снятие дублирования учебного материала (4,2), развитие учебной инициативы (4,1). К набору позитивного опыта Ирана можно отнести: унификацию современных требований производства (4,8 балла), усиление мотивации преподавательского состава к инновационной активности (4,7).

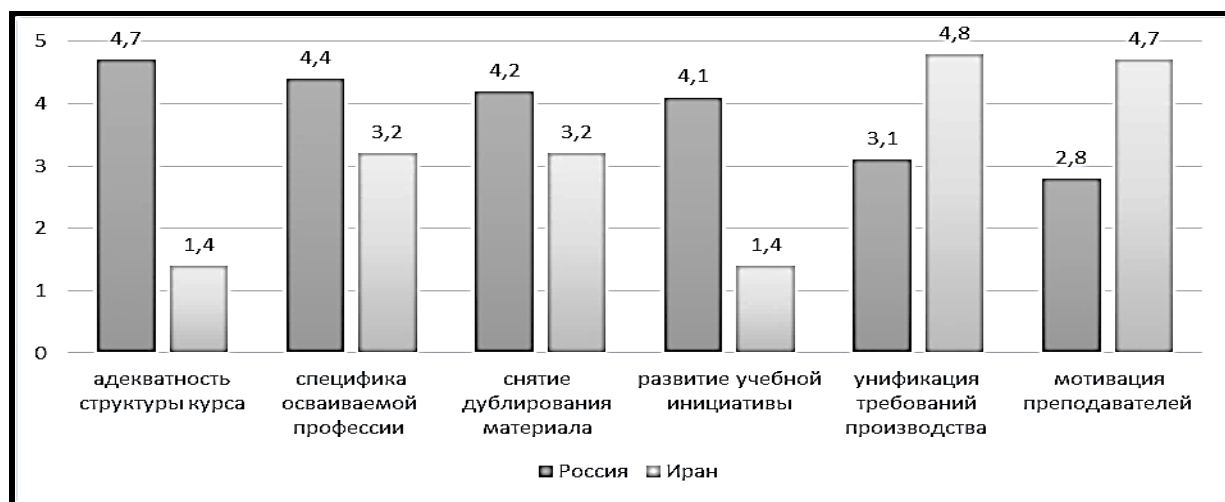


Рис.3. Рейтинг преодоления трудностей реализации качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения в России и Иране

Следует заметить, что для выбранных позиций позитивного опыта одной страны характерны крайне низкие оценки экспертов в опыте другой страны.

Вышесказанное позволило сформулировать соответствующие рекомендации.

Во-первых, это развитие активной инициативы на местах и ориентация на внутренние для образовательных учреждений нормативы качества, вариативность форм и методов обучения. В этой связи можно рекомендовать для России усиление активного внимания к инициативе на местах. Для Ирана можно рекомендовать серию мер, направленных на выявление и стимулирование такой инициативы, а также на распространение местного позитивного опыта.

Во-вторых, полезен опыт России в сфере управления качеством. В этой связи следует отметить активную контрольно-оценочную деятельность. Для России можно рекомендовать активнее внедрять теоретические наработки в области управления качеством в образовательную практику подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения. Для Ирана полезным будет изучение и внедрение накопленных в данном вопросе теоретических данных.

В-третьих, высокая вариативность образовательного контента в России способствует развитию личностной инициативы и позволяет заблаговременно накопить опыт поиска и выбора информации и ресурсов, который весьма полезен

для подготовки магистров, специфика деятельности которых характеризуется неприменимостью готовых решений проблем. В этой связи следует рекомендовать иранской системе подготовки магистров изучать опыт предшествующей подготовки и шире вводить приемы освоения поисковой и аналитической деятельности еще при подготовке бакалавров.

Отметим преимущества системы образования Ирана, позволившие ей преодолеть обозначенные трудности, и сформулируем соответствующие рекомендации.

Во-первых, для Ирана характерна ориентация на оперативное использование позитивного международного опыта. Это позволяет ускорить инновационное развитие и предотвратить возможные ошибки, преодоление которых отработано в опыте других стран.

Во-вторых, для Ирана характерна технологическая ориентация обеспечения качества подготовки магистров с использованием дистанционных технологий обучения. При этом положительные решения получают детальное описание и распространяются в максимально возможных сферах.

В-третьих, для Ирана характерны многие преимущества централизованного управления, не допускающие отклонений от намеченного пути. При этом вопросы обеспечения возможностей достижения поставленных целей регулируются на уровне аккредитации образовательных учреждений.

Таким образом, распространение дистанционных технологий обучения вызвало определенные затруднения в каждой из рассматриваемых стран. Путь России позволил накопить собственный богатый вариативный опыт разработки и внедрения автоматизации в образовательный процесс, закономерным звеном которого стала вариативная организация применения дистанционных технологий обучения. Путь Ирана заключается в развитии магистратуры с ориентацией на дистанционные технологии обучения, описанные в опыте других стран, позволяющие ориентироваться на готовые решения проблем, которые централизованно распространяются в образовательной системе.

Основными выводами данного исследования являются:

1. Анализ теоретических оснований и исторического опыта применения дистанционных технологий обучения в образовательном процессе подготовки магистров России и Ирана показал, что в сопоставительном исследовании целесообразно применять наиболее однозначное понятие «дистанционные технологии обучения» и учитывать его трансформации на фоне наращивания интереса к качеству подготовки в мире в условиях открытости и доступности образования, а также учета исследовательской специфики подготовки на уровне магистратуры.

2. Обоснованная четырехкомпонентная схема показала высокую продуктивность для сопоставления опыта обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения в теории и практике России и Ирана. Предлагаемая процедура применения статистически взвешенных оценок для исследования зон сходства и различия обеспечивает значимые результаты сопоставления достижений этих стран.

3. Построенная параметрическая модель оценки качества имеет комплексный характер, она объединяет в единую систему наборы параметров качества реализации подготовки с использованием дистанционных технологий обучения, детализующих критерии качества выполнения административных функций, качества целеполагания, качества построения содержания, качества процесса реализации дистанционных технологий обучения, а также качества оценки и обратной связи. Выделенные наборы параметров позволяют судить о качестве комплексно, то есть с учетом различных аспектов рассматриваемой проблемы. Базовые критерии могут быть эффективно использованы при анализе реализации подготовки магистров в России и Иране.

4. Организационно-педагогические условия обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения выявлены с опорой на понимание педагогической системы как взаимосвязанной совокупности целей, содержания, форм, методов, средств контроля и обратной связи. Соответственно выявлены организационно-педагогические условия качества подготовки магистров, в числе которых: условия целенаправленности, целостности содержания обучения, обеспечения вариативных форм, методов и средств обучения и обеспечения адекватных и оперативных управляющих воздействий по результатам контроля. Сопоставление реализации организационно-педагогических условий в России и Иране, осуществленное с применением параметрической модели оценки качества, показало области приоритетов, характерных для каждой страны. При этом на обобщенном уровне для России приоритетно реализованы организационно педагогические условия, связанные в основном с методами реализации качества с применением дистанционных технологий обучения, а для Ирана приоритетно реализованы условия, отражающие специфику подготовки в магистратуре.

5. Выявлена целесообразность дальнейшего совершенствования и переноса позитивного российского опыта, заключающегося в заблаговременном формировании умений и навыков личностного выбора, накопленного в России, который может быть рекомендован для целенаправленного использования в Иране, а также позитивного опыта централизованной разработки образовательного контента и критериев оценки результатов его освоения, накопленного в Иране, что существенно влияет на качество подготовки специалистов и может быть рекомендовано для адаптивного применения в России.

С позиции совершенствования обеспечения качества подготовки магистров с применением дистанционных технологий обучения в работе установлена целесообразность адаптации позитивного опыта по следующим направлениям: совершенствование позитивного опыта, накопленного в России и связанного с развитием вариативности процесса обучения и контроля, и его адаптация к условиям Ирана; совершенствование позитивного опыта, накопленного в Иране и связанного с подготовкой в магистратуре, и его адаптация к условиям России.

Основное содержание и результаты исследования отражены в следующих публикациях автора:

Публикации в изданиях, включенных в БД SCOPUS

1. Soleymani N. Investigating the challenges for adopting and implementing of information and communication technologies (ICT) by Isfahan high schools teachers: Based on the model of barriers in ICT usage / B. Zamani, N. Soleymani, N. Amini // Iranian research institute for science and technology journal. – 2012. – № 27. – pp. 227-244.

Публикации в изданиях, включенных в реестр ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации

2. Солеймани Н. Виртуальное образование в Иране: история, организация, практика / Н. Солеймани, С.А. Азими // Казанский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 100-108.

3. Солеймани Н. Система качества результатов обучения студентов, получающих дистанционное образование в Иране и России [Электронный ресурс] / Н. Солеймани // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/120-r16740> (дата обращения 08.09.2015).

Научные статьи в журналах, научных сборниках и материалах научно-практических конференций

4. Солеймани Н. Процесс развития виртуального обучения в Иране / Н. Солеймани // Современные проблемы дидактики средней и высшей профессиональной школы: материалы международной научно-практической конференции. – Казань: Издательство «Печать-сервис XXI век», 2013. – С. 846-848.

5. Солеймани Н. Пути преодоления проблем организации дистанционного обучения в опыте России и Ирана / Н. Солеймани // Опыт и проблемы реализации федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции – Казань: Издательство «Отчество», 2014. – С. 162-164.

6. Soleymani N. Criteria assessment quality of distance learning / N. Soleymani // Seventh scientific conference of Iranian students in Russian federation. – М., 2014. – С. 13.