

Министерство образования и науки РФ  
Правительство Удмуртской Республики  
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»  
Ассоциация финно-угорских университетов

**МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО:  
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
ПРОСТРАНСТВ**

**Материалы II Международной  
научно-практической конференции**

**17-19 ноября 2011 г.**



**Ижевск  
2011**

УДК 37:001.32(063)  
ББК 74.584я431  
М 432

Научный редактор:  
д. и. н., проф. Г. В. Мерзлякова

Редакционная коллегия:  
д. пс. н., проф. А. А. Баранов, к. э. н., доц. М. И. Безносова,  
к. фил. н., доц. О. Н. Голубкова, Н. М. Костина,  
д. пс. н., проф. Н. И. Леонов, к. фил. н., доц. Л. П. Федорова

Отв. ред. и сост.:  
д. и. н., доц. О. М. Мельникова, к. фил. н., доц. О. Н. Голубкова

М 432      Международное сотрудничество: интеграция образова-  
тельных пространств: матер. II Междунар. научн.-практ. конф. /  
Отв. ред. и сост.: О. М. Мельникова, О. Н. Голубкова. – Ижевск:  
издательство «Удмуртский университет», 2011. – 584 с.

ISBN 978-5-4312-0068-7

В сборнике опубликованы материалы II Международной научно-практической конференции «Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств», прошедшей в г. Ижевске 17-19 ноября 2011 г. Представленные материалы затрагивают широкий спектр вопросов международного сотрудничества в образовании, инноваций в образовательной деятельности, межкультурной коммуникации, внутренней и внешней интеграции образовательного пространства в условиях глобализации, а также реализации принципов Болонской декларации российскими вузами. В конференции приняли участие ученые российских и зарубежных вузов.

УДК 37:001.32(063)  
ББК 74.584я431

ISBN 978-5-4312-0068-7

© Коллектив авторов, 2011  
© ФГБОУ ВПО «Удмуртский  
государственный университет», 2011

Ministry for Education and Science of the Russian Federation  
State Government of the Udmurt Republic  
Federal State-Funded Educational Institution of Higher Profes-  
sional Education «Udmurt State University»  
Association of Finno-Ugric Universities

**INTERNATIONAL COOPERATION:  
INTEGRATION OF EDUCATION AREAS**

**Proceedings of the 2nd International Conference  
November 17-19, 2011**



**Izhevsk  
2011**

# СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие .....	15
-------------------	----

## Пленарные заседания

<i>Бунтов С.Д.</i> О международном сотрудничестве Удмуртского государственного университета, переходе на уровневую систему высшего образования и некоторых его последствиях .....	17
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Süssenberger H.</i> Unterstützung der regionalen Wirtschaft durch universitäre Ausbildung und Forschung am Beispiel der Georg-August-Universität Göttingen .....	24
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Гусман Тирадо Р., Габуниа З.М.,</i> Современная глобализация и проблемы малочисленных языков в лингвистике XXI века .....	29
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Ислентьев С.А.,</i> Миграционная политика в Удмуртской Республике в современных условиях .....	37
---------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Пустай Я.</i> Совместно работать – совместно выжить: возможности сотрудничества в области высшего образования и науки .....	40
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## Секция 1.

### РЕАЛИЗАЦИЯ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЯ И ОПЫТ

<i>Blagoeva-Hazarbassanova E.</i> Internationalization and International Relations in Higher Education – the Interdependence .....	47
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Jahnig C., Seeber S.</i> Herausforderungen der Qualitätssicherung an Hochschulen durch Kompetenzmessung .....	54
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Maiden P.R.</i> Master of Social Work Degree Migration from Campus to Clouds: Managing the Pedagogical and Cultural Shift .....	71
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Maiden P.R.</i> Transitioning Returning War Veterans into Higher Education Through New Degree in Military Social Work .....	72
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Suwimon Wongwanich, Orn-uma Charoensuk and Ujsara Prasertsin,</i> Research Synthesis Regarding Educational Innovation Development for Teacher Development Based on Education Reform .....	74
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Аверин А.Н., Солодянкина О.В.</i> Деятельность предметной группы направления «Социальная работа» в международном проекте «Тюнинг» по выработке компетенций .....	79
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Анкудинов В.Е.</i> Сравнение подготовки специалистов и студентов двухуровневой системы «магистр-бакалавр» .....	86
<i>Баранов А.А.</i> Интеграция (модернизация) в Европейское пространство Российского образования и проблемы реализации гуманистических ценностей .....	88
<i>Васюра С.А.</i> Из опыта участия в программе «Open world» по вопросам патронатного воспитания .....	92
<i>Грицишина Н.А.</i> Актуальные проблемы перехода на двухуровневую систему .....	95
<i>Зелинская Н.А.</i> Культурно-обусловленные особенности австралийцев в современном академическом пространстве .....	99
<i>Иванов А.В.</i> Система высшего образования и рынок труда УР .....	105
<i>Иванов В.А., Морова Н.С.</i> Сотрудничество с работодателем как инновационная стратегия совершенствования профессиональной подготовки компетентных специалистов .....	107
<i>Кайшыгулова Ж.Т.</i> 20 лет независимости Республики Казахстан: достижения и проблемы системы образования .....	111
<i>Кожевникова О.В.</i> Участие Института педагогики, психологии и социальных технологий в международной деятельности УдГУ .....	117
<i>Кожевникова О.В., Хьюз Р.Р.</i> Внедрение американского подхода к сопровождению карьеры студентов в российский контекст .....	121
<i>Костина Н.М.</i> Методическая работа как инновационный процесс .....	128
<i>Макаров В.И., Морова Н.С.</i> Формирование этнокультурной компетентности будущих специалистов в Республике Марий Эл в контексте евразийской идеи .....	132
<i>Николаева Н.А.</i> Разработка и реализация совместных образовательных программ в ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет» .....	138
<i>Оконникова Т.И., Акатьева Л.В.</i> К вопросу об интеграции российского и европейского образовательного пространства (на примере реализации проекта Тьюнинг Россия (TUNING RUSSIA) по направлению «Туризм») .....	143
<i>Пантюхина Е.Л., Малетова М.И.</i> Новые технологии обучения в рамках многоуровневого образования .....	150

<i>Платоненко Н.М.</i> Претворение принципов Болонского процесса в профессиональном иноязычном образовании .....	154
<i>Решетнева Т.В.</i> Сотрудничество государств в вопросах взаимного признания документов об образовании .....	159
<i>Соломенникова М.А., Орлов А.С.</i> Международно-правовое сотрудничество в сфере высшего образования .....	164
<b>Тимофеев А.Ю.</b> Условия реализации образовательных программ в сокращенные сроки при переходе на уровневую систему подготовки .....	170
<i>Трофимова Г.С.</i> Компетентностный подход - методология ФГОС .....	173
<i>Шутова Н.М.</i> Магистерская программа по переводу как второй уровень подготовки переводчиков .....	176
<i>Керо Хервилья Э.Ф.</i> О преобразовании филологических специальностей и о создании нового учебного плана «Современные иностранные языки и их литературы» в Гранадском университете .....	181
<i>Юшкова Л.А.</i> Сотрудничество с Гете-институтом как путь расширения международных контактов в сфере образования и культуры .....	186
<i>Яндараева И.С.</i> Интеграция образовательного пространства в странах ЕС .....	191

## **Секция 2.**

### **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Архипова Е.И., Пирожкова Л.Н.</i> Опыт внедрения современных технологий обучения иностранному языку в Ижевском государственном техническом университете .....	194
<i>Барт М.В.</i> Инновационные методы и технологии как способ реализации компетенций в обучении русскому как иностранному .....	199
<i>Баскин А.С.</i> Балльно-рейтинговая система проблем не решает.....	205
<i>Бовина М.В.</i> Электронное обучение с помощью блогов (на примере уроков иностранного языка) .....	207
<i>Вотякова И.А.</i> Роль международных ресурсных центров университета в новой образовательной парадигме (на примере Центра испанского языка и культуры УдГУ) .....	210

<i>Горохова Н.Э.</i> Мультимедиа в обучение магистрантов иностранному языку ...	213
<i>Григорьева (Шахминова) М.Р.</i> Формирование системы дополнительного образования для слушателей с ограниченными возможностями здоровья как инновационное направление в концепции непрерывного образования Удмуртской Республики .....	219
<i>Казанцева О.А.</i> Инновационные педагогические технологии и информационные возможности как факторы повышения качества образования студентов-историков Удмуртского государственного университета в области музееведения .....	224
<i>Калиниченко А.Н., Наговицин С.Г.</i> Унификация тестового контроля знаний студентов на основе внедрения тест-рейтинговой шкалы .....	229
<i>Калиниченко А.Н., Наговицин С.Г., Шубин Л.Л.</i> Информационное обеспечение балльно-рейтинговой системы контроля и оценки учебной успешности обучающихся .....	234
<i>Колзина А.Л.</i> Моделирование условной профессиональной деятельности как способ профессионального развития студентов в контексте компетентностного подхода .....	239
<i>Култашева Н.В.</i> Инновационные технологии в управлении качеством учебно-воспитательного процесса .....	243
<i>Маханькова Н.В.</i> Внедрение компьютерных педагогических технологий в процесс становления профессионально-творческой компетентности студентов .....	246
<i>Петров В.Ф.</i> Информационно-коммуникационные технологии как фактор формирования профессиональных компетенций в подготовке специалистов в области связей с общественностью .....	253
<i>Пушкарева В.В.</i> Роль предметных олимпиад в подготовке студентов – международных и регионоведов .....	259
<i>Тимерханова Н.Н.</i> Дистанционное обучение слушателей удмуртскому языку .....	265
<i>Трифонова И.С.</i> Система профессиональных конкурсов в развитии аксиологического потенциала личности в университетском образовании .....	268
<i>Троянская С.Л.</i> Артефакт как культурный механизм познания в образовательном музее университета .....	271
<i>Уваровская О.В.</i> Особенности реализации инновационных технологий, направленных на социальную успешность личности как главного условия устойчивого развития инновационной экономики .....	275

<i>Утехина А.Н.</i> Контекстное обучение в иноязычном и межкультурном образовании как инновационная технология .....	280
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

### **Секция 3.**

#### **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ – УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ**

<i>Griese S.</i> Mentoring as a possibility to advance students .....	284
-----------------------------------------------------------------------	-----

<i>Guzmán Tirado R.</i> A proposal for teaching Russian-Spanish legal and administrative translation .....	287
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Gardow M.</i> Intercultural communication and science .....	293
----------------------------------------------------------------	-----

<i>Диас Е.В.</i> Разработка учебного материала для учебника русского языка как иностранного .....	299
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Александрова Е.М.</i> Омонимия в межкультурной коммуникации: проблемы классификации .....	302
----------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Баранова З.Я.</i> Формирование профессиональных компетенций студентов через изучение курсов общепрофессионального блока на иностранных языках как фактор повышения их межкультурной компетентности .....	308
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Голдобина Е.А.</i> Актуальность развития межкультурной коммуникативной компетенции у студентов, участвующих в международных академических программах .....	310
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Гулия В.</i> «С душою прямо гёттингенской...» .....	312
--------------------------------------------------------	-----

<i>Гусева Э.В.</i> К вопросу об изучении иностранного (английского) языка на основе родного (марийского) языка .....	316
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Зелинская Н.А.</i> Роль лингвострановедческого компонента в формировании коммуникативных компетенций студентов на занятиях по английскому языку .....	318
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Ковзанович О.В., Лобанова Н.П.</i> Проблемы формирования межкультурной компетенции как способа развития межкультурного диалога .....	323
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Кольцова Е.И.</i> Развитие умений межкультурной коммуникации – основа успешного прохождения стажировки на немецком предприятии (из опыта работы в рамках Федеральной программы подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства РФ) .....	329
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----



<b>Копылова Т.Р.</b> «...Выразить душа не знает стройных слов» (о русском молчании в межкультурной коммуникации) .....	332
<b>Краснова Т.А.</b> Интеграция образовательных программ и формирование полиязыковой личности (из опыта преподавания иностранного языка на факультете удмуртской филологии УдГУ) .....	337
<b>Кудрявцева Р.А., Шабыков В.И.</b> Языковая коммуникация обучающейся молодежи Республики Марий Эл .....	341
<b>Медведева Т.С.</b> Курс «Сопоставление лингвокультур и проблемы адаптации» как компонент межкультурного образования иностранных студентов .....	347
<b>Милютинская Н.Ю.</b> Содержание обучения второму иностранному языку в условиях автономного образовательного пространства .....	351
<b>Минина О.Г.</b> Международные профессиональные контакты и их роль в формировании общекультурных и профессиональных компетенций бакалавра лингвистики .....	357
<b>Пушина Н.И.</b> О некоторых аспектах успешности межкультурной коммуникации .....	363
<b>Северюк Н.А.</b> Значимость изучения иностранных языков в рамках интернационализации высшего образования .....	367
<b>Сенаторова О.А.</b> Особенности формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов, обучающихся в вузе .....	372
<b>Сомова Н.В.</b> Межкультурный диалог в контексте интернационализации образовательного пространства .....	378
<b>Тройникова Е.В.</b> Компетенция международного сотрудничества как средство интеграции студентов в единое образовательное пространство .....	382
<b>Фёдорова А.Ю.</b> Роль языкового образования в обмене культурным опытом .....	389
<b>Хасанова Л.И.</b> Конструирование социальной реальности в образовательном пространстве полиэтнического региона .....	391
<b>Хотинец В.Ю.</b> Билингвальная образовательная программа для студентов в зависимости от условий их языковой социализации .....	396
<b>Чермокина Р.Ш.</b> Грамматика в обучении иноязычной речи на неязыковых факультетах вуза .....	400

<i>Яковлева Л.В.</i> Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у студентов - экономистов на занятиях по иностранному языку .....	404
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

#### **Секция 4.**

### **АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ – МЕХАНИЗМ МОДЕРНИЗАЦИИ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Sadykova S., Steinmann M., Gorbunova E.</i> Recruiting Net-Generation: HEI Effective Marketing Tools and Strategies .....	409
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Аверин А.Н., Солодянкина О.В.</i> Летняя школа для немецких студентов в УдГУ .....	415
---------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Безносова М.И.</i> Модернизация высшего профессионального образования в системе международных отношений России .....	418
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Беляева В.С.</i> Особенности кросс - культурной адаптации и интеграции китайских студентов в УрФУ .....	422
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Даньшина С.А.</i> Университеты как центры межкультурной коммуникации в современном академическом пространстве .....	428
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Корнева О.Н.</i> Учебный комплекс для студентов первого курса как средство подготовки к академической мобильности .....	434
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Малькова И.Л., Денисова Ю.В.</i> Из опыта межкультурной коммуникации студентов в рамках EGEA .....	436
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Мельникова О.М.</i> Академическая мобильность преподавателя в отражении повседневной практики преподавания в вузе .....	438
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Мерзлякова Г.В.</i> Академическая мобильность преподавателей в контексте модернизации высшего образования .....	441
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Оганезова А.Р.</i> Особенности социально-психологической адаптации иностранных студентов .....	447
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Опарин М.В.</i> УдГУ и фонд имени Р. Боша – опыт и перспективы сотрудничества .....	450
----------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Петракова Е.Е., Бушуева Л.И., Яворски Е.</i> Мотивационные аспекты реализации программы двойных дипломов .....	453
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Решетникова Т.К.</i> Языковая подготовка студентов для академической мобильности .....	456
-------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Рогозина И.С.</i> Академическая мобильность студентов и преподавателей в контексте глобализации и преподавание иностранных языков .....	458
<i>Серяков А.В.</i> Значение межкультурной коммуникации в развитии академической мобильности .....	462
<i>Старкова Н.Ю.</i> Мобильность преподавателей как фактор интеграции образовательных пространств (из опыта работы исторического факультета ФГБОУ ВПО «УдГУ») .....	465
<i>Хакимов Э.Р., Белкова Е.В.</i> Условия формирования межкультурной компетентности учащихся в краткосрочной зарубежной поездке .....	471
<i>Халиуллина Д.А.</i> Академическая мобильность и академическая миграция .....	473
<i>Яковлева О.Н.</i> Public Speaking in English as a Prerequisite to Successful Intercultural Communication .....	475

#### **Секция 5.**

#### **ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ И ПРОЕКТОВ В ВУЗЕ**

<i>Богомолов А.И., Бышев В.А., Невежин В.П.</i> Информационно-образовательная система научно-исследовательского университета .....	480
<i>Кривилев М.Д.</i> Роль промышленных компаний в формировании образовательных программ университетов Бельгии .....	483
<i>Латыпов И.А.</i> Институционализация инновационного проекта по созданию базы для исследований социально-коммуникативных технологий информационного общества в Удмуртии .....	486
<i>Леонов Н.И.</i> Интегративные процессы научно-образовательного пространства в УдГУ .....	490
<i>Макаров А.М.</i> Развитие клиентского капитала вуза в сфере высшего профессионального образования: опыт международного исследования .....	494
<i>Неборская В.В.</i> Интеграция науки и образования: зарубежный опыт ...	502
<i>Попов Н.С., Мозерова Л.А.</i> Экологическое образование для устойчивого развития водных ресурсов .....	507
<i>Шестакова Н.В.</i> Научно-исследовательская работа студентов-заочников и их участие в конференциях как фактор повышения качества заочного педагогического образования .....	509

## **Круглый стол**

### **«ИННОВАЦИОННАЯ СЕТЬ ТРАНСФЕРА ТЕХНОЛОГИЙ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ»**

- Latypov I., Oksanen M.* Finnish and Russian philosophical analysis of intellectual property in the informational activity ..... 515
- Зеленина Т.И., Малых Л.М., Мифтахутдинова А.Н.* Инновационное проектирование в мультилингвальном образовательном пространстве (первые шаги НОЦ) ..... 520
- Зеленина Т.И., Утехина А.Н., Мифтахутдинова А.Н.* Научно-образовательный центр как составляющая современного вуза (организация деятельности) ..... 527
- Зубцовский Н.Е.* Экологическое проектирование – перспективное направление реализации потенциала классического университета в решении фундаментальных и прикладных задач в области охраны окружающей среды ..... 532
- Колодкин В.М.* НОЦ «Анализ риска и снижение последствий природных и техногенных катастроф» в обеспечении пожарной безопасности зданий образовательных учреждений Российской Федерации ..... 536
- Умняшкин В.А., Ившин К.С., Громовой С.В.* Развитие дизайна и инжиниринга промышленных изделий в научно-образовательном центре ..... 539
- Черных Е.М.* Научно-образовательный центр «Историко-культурное наследие»: под знаком трех «И» ..... 543

## **Круглый стол**

### **«ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА»**

- Войтович И.К.* Непрерывное иноязычное образование: из опыта США ..... 547
- Голубкова О.Н.* Иностранный язык как инструмент международного сотрудничества ..... 552
- Громова В.М.* О роли профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в формировании межкультурной компетенции .... 559
- Касаткина Т.Ю.* Специфика организации обучения иностранному языку в лингвистической магистратуре ..... 564

<b>Круглый стол</b> <b>«ВЕНГЕРСКОЕ КИНО КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС</b> <b>В ВУЗЕ» .....</b>	<b>571</b>
---------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

<b>Научный семинар</b> <b>«КУЛЬТУРНЫЕ ЛАНДШАФТЫ ФИННО-УГОРСКОГО МИРА</b> <b>В КОНТЕКСТЕ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ НАУКИ» .....</b>	<b>572</b>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

**УДМУРТСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**  
**ГЛАЗАМИ ЗАРУБЕЖНЫХ КОЛЛЕГ**

<i>Арамбуру А.</i> Ижевск–Аргентина – мост к сотрудничеству с Латино-американским регионом .....	574
--------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Гусман Тирадо Р.</i> От всей души хочу поздравить.....	575
-----------------------------------------------------------	-----

<i>Котта М.</i> От Апеннин к Уралу и обратно. Как я открыл Ижевск .....	576
-------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Пустай Я.</i> Живые связи .....	577
------------------------------------	-----

<i>Редферн А.</i> Впечатления о сотрудничестве с Историческим факультетом ...	578
-------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Риджли С.К.</i> Мои впечатления об УдГУ и Ижевске .....	580
------------------------------------------------------------	-----

<i>Сарджант Т.</i> Воспоминания и впечатления о сотрудничестве и партнерстве с Удмуртским государственным университетом .....	581
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Шпэт Н.</i> С Удмуртским государственным университетом.....	583
----------------------------------------------------------------	-----

---

## ПРЕДИСЛОВИЕ

В 2011 г. исполняется 80 лет со дня образования первого учреждения высшего профессионального образования на территории Удмуртской Республики – Удмуртского государственного университета. За эти годы вуз прошел большой и интенсивный путь развития, трансформировавшись от провинциального педагогического института в значимое научно-образовательное учреждение в пространстве региона и страны.

Исторические трансформации последних десятилетий в России потребовали качественных преобразований в системе высшего профессионального образования. Их осмысление в контексте международного сотрудничества и является темой II международной научно-практической конференции **«Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств»**, проводимой в рамках празднования 80-летия Удмуртского государственного университета 17-19 ноября 2011 г.

Организаторами конференции наряду с Удмуртским государственным университетом являются Министерство образования и науки РФ, Правительство Удмуртской Республики, Ассоциация финно-угорских университетов.

Актуальность темы конференции обусловлена как внутренней, так и внешней интеграцией образовательного пространства в условиях глобализации современного мирового развития.

Масштабность конференции подтверждается тем, что организаторами было получено свыше 150 материалов, которые публикуются в соответствии с заявленными темами для обсуждения:

- российский и зарубежный опыт реализации многоуровневой системы высшего профессионального образования;
- инновационные технологии как фактор повышения качества образования;
- практика академической мобильности студентов и преподавателей;
- интеграция науки и образования: институционализация инновационных идей и проектов в вузе.

Кроме того, публикуются материалы для круглых столов «Иностранный язык как инструмент международного образовательного сотрудничества», «Венгерское кино как образовательный ресурс в вузе», «Инновационная сеть трансфера технологий: проблемы и перспективы развития» и научного семинара «Культурные ландшафты финно-угорского мира в контексте географической науки».

## FOREWORD

2011 marks the 80th anniversary of the establishment of the first higher education institution in Udmurtia – Udmurt State University. Since then, the university has made a long, challenging journey from a provincial teacher training institute to a leading research and educational institution in the region and the country.

Historical changes which have occurred in Russia in recent decades have required major reforms of the higher education system. Working on a better understanding of the current situation in the context of international cooperation is the theme of the 2nd International Conference "**International Cooperation: Integration of Education Areas**" held 17-19 November 2011 to celebrate the 80th anniversary of Udmurt State University.

The conference is organized by Udmurt State University, the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, the Government of the Udmurt Republic and the Association of Finno-Ugric Universities.

The theme of the conference is important due to the internal and external integration of education areas in the context of globalization of today's world development.

This is indeed a large-scale conference since we have been honoured to receive more than 150 papers to be published on one of the proposed topics for discussion:

- Russian and international experience of multi-tier systems of higher education;
- innovative technologies as a factor of education quality improvement;
- experience of academic mobility of students and professors;
- integration of research and education: institutionalization of innovative ideas and projects at higher education institutions.

Finally, we are pleased to publish the materials of the round-table discussions: "Foreign Languages as a Tool of International Cooperation in Education," "Hungarian Cinematography as a Cultural and Educational Resource at University," "Innovation Network for Technology Transfer: Challenges and Prospects", and the seminar "Culture mapping of the Finno-Ugric World in the Context of Geography."

## **ПЛЕНАРНЫЕ ЗАСЕДАНИЯ**

**Бунтов Семён Демьянович**  
**Ректор, кандидат юридических наук**  
**профессор кафедры гражданского права**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

### **О МЕЖДУНАРОДНОМ СОТРУДНИЧЕСТВЕ УДМУРТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА, ПЕРЕХОДЕ НА УРОВНЕВУЮ СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И НЕКОТОРЫХ ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯХ**

#### **Abstract**

The article analyses the issues of international cooperation of Udmurt State University in the context of legislation in the sphere of education. Historical aspects of the over 20 year long development of international cooperation programs of the university are discussed. The problems of the transfer to the cycle/level system of higher education and its consequences for the university are considered.

Key words: international cooperation, cycle/level system of higher education, legislation

Сегодня Удмуртский государственный университет отмечает свое 80-летие. По сути, это 80-летие высшего профессионального образования Удмуртской Республики. История международного сотрудничества университета существенно короче этого периода. Объясняется такое различие главным образом тем, что для иностранных граждан территория Удмуртской Республики до недавнего времени была закрыта, да и у жителей Удмуртии возможности обучаться в зарубежных вузах были практически нулевыми.

Коренные преобразования, произошедшие в России в последние десятилетия, кардинально изменили ситуацию в сфере международного сотрудничества. Если в советское время лишь немногие российские вузы имели возможность устанавливать непосредственные контакты с иностранцами и иностранными организациями (к тому же в достаточно ограниченных пределах), то в начале 1990-х гг. такая возможность появилась у всех вузов. Их право на участие в международном сотрудничестве было предусмотрено законом Российской Федерации «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1 (с последующими изменениями), ст. 57 которого закрепила право образовательных учреждений устанавливать прямые связи с иностранными предприятиями, учреждениями и организациями, а также федеральным законом от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (с последующими изменениями), в котором есть специальная глава 6, посвященная международной и внешнеэкономической деятельности высших учебных заведений. В ст. 33 она предусматривает, что учебные заведения вправе участвовать в международном сотрудничестве Российской Федерации в области высшего и послевузовского профессионального образования посредством:



1) участия в программах двустороннего и многостороннего обмена студентами, аспирантами, докторантами, педагогическими и научными работниками;

2) проведения совместных научных исследований, а также конгрессов, конференций, симпозиумов и других мероприятий;

3) осуществления фундаментальных и прикладных научных исследований, а также опытно-конструкторских работ по заказам иностранных юридических лиц;

4) участия в международных программах совершенствования высшего и послевузовского профессионального образования.

В этой же статье для обеспечения участия вузов в международной деятельности Российской Федерации законодатель наделил их правом:

– вступать в неправительственные международные организации;

– заключать с иностранными партнерами договоры о совместной деятельности, которые не могут рассматриваться как международные договоры Российской Федерации;

– создавать с участием иностранных партнеров структурные подразделения (центры, лаборатории, технические парки и другие подразделения).

Кроме того, законодатель также установил, что вузы Российской Федерации вправе заниматься внешнеэкономической деятельностью, предусмотренной уставами высших учебных заведений, направленной на выполнение задач, определенных федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

Дальнейшее развитие международного сотрудничества в сфере образования предусмотрено в главе 14 проекта федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», получившей название «Международная деятельность в сфере образования». В статье 109 этой главы определены цели участия Российской Федерации, ее субъектов, муниципальных образований, организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и граждан в международном сотрудничестве в сфере образования, указаны формы и направления международного сотрудничества. Такими целями являются:

1) содействие реализации права каждого на образование, в том числе посредством расширения возможностей граждан Российской Федерации, иностранных граждан, лиц без гражданства, на доступ к образованию;

2) координация усилий и взаимодействие с иностранными государствами по развитию образования;

3) создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации в мировое образовательное пространство на равноправной и взаимовыгодной основе;

4) совершенствование международных и внутригосударственных механизмов развития образования.

В проекте нового закона воспроизводятся положения закона Российской Федерации «Об образовании» от 10 июля 1992 г. о том, что «международное сотрудничество в сфере образования осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и международными договорами Российской Федерации». Сохраняются нормы, устанавливающие приоритет международных договоров по отношению к федеральному законодательству.

Проект устанавливает, что «организации и граждане Российской Федерации принимают участие в международном сотрудничестве в сфере образования посредством заключения договоров по вопросам образования с иностранными организациями и гражданами в соответствии с законодательством Российской Федерации и в иных формах, предусмотренных федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации». В нем указаны и основные направления международного сотрудничества в сфере образования. Это:

1) разработка и реализация международных образовательных и научных программ;

2) международный академический обмен обучающимися, педагогически-ми и научными работниками Российской Федерации и иностранных государств в целях обучения, повышения квалификации, совершенствования научной и педагогической деятельности;

3) проведение совместных научных исследований, осуществление фундаментальных и прикладных научных исследований, а также опытно-конструкторских работ по заказам иностранных юридических лиц;

4) сетевое взаимодействие с иностранными организациями, осуществляющими образовательную деятельность;

5) участие в деятельности международных организаций, проведение международных образовательных, научно-исследовательских и научно-технических проектов, конгрессов, симпозиумов, конференций, семинаров, обмен учебно-научной литературой на двусторонней и многосторонней основе.

Значительное внимание в проекте федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» уделяется подтверждению документов об образовании и (или) квалификации. Оно осуществляется в соответствии с международными договорами Российской Федерации и (или) нормативными правовыми актами Российской Федерации. Весьма обстоятельно в будущем законе урегулирован вопрос о признании Российской Федерацией документов иностранных государств об образовании и (или) квалификации, которое осуществляется в соответствии с международными договорами Российской Федерации, регулирующими вопросы признания и установления эквивалентности документов иностранных государств об образовании и квалификации и законодательством Российской Федерации.

Принятие нового федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» будет способствовать развитию международного сотрудничества в сфере образования. Тем более, что многое из того, что в нем предусмотрено, российские вузы, в том числе и Удмуртский государственный университет, уже успешно реализуют в интересах своих студентов, преподавателей и сотрудников. В этом нет ничего неожиданного, поскольку международная деятельность является важнейшим компонентом устойчивого развития высшей школы.

История международного сотрудничества Удмуртского государственного университета началась около 20 лет назад. Именно тогда с целью координации зарождающейся международной деятельности в университете был создан отдел внешних связей (1989 г.), который позднее был реорганизован в Управление международных связей (1997 г.). Созданный как необходимый

административный инструмент для разработки соответствующей нормативно-правовой базы обеспечения международного сотрудничества, он с годами превратился в эффективную инфраструктуру, включающую в себя несколько международных ресурсных центров. Это: Центр испанского языка и культуры, Центр американистики, Французский ресурсный центр, Кабинет венгерского языка и культуры, Центр международного образования, Центр тестирования по русскому языку как иностранному. Такая инфраструктура позволяет оказывать эффективную поддержку как преподавателям и студентам УдГУ, так и его международным партнерам, география которых с каждым годом расширяется.

На раннем этапе развития международных связей университета сотрудничество сводилось к отдельным визитам представителей иностранных государств, которые затем интенсифицировались, и университет начал принимать участие в крупных европейских и трансконтинентальных проектах. Важным фактором развития академической мобильности многих преподавателей и студентов УдГУ стало участие в нескольких проектах «ТЕМПУС», которые обеспечили и продолжают обеспечивать модернизацию содержания образования, разработку образовательных программ на основе компетентностного подхода, а также внедрение инновационных технологий в соответствии с принципами Болонской декларации. Значительный вклад в развитие международных связей вносят крупные программы и фонды – Институт Открытое Общество (Фонд Сороса), Госдепартамента США, Фонда им. Боша (Германия).

Признанием достижений УдГУ в области образовательной и исследовательской деятельности, в процессах интеграции образовательных пространств стало членство в различных международных ассоциациях: Европейской ассоциации университетов, Ассоциации евразийских университетов, Ассоциации финно-угорских университетов. Членство в ассоциациях способствует интеграции вуза в мировое образовательное пространство, а также позволяет выработать политику вуза с учетом современных тенденций развития общества.

Активность ректората, преподавателей и студентов УдГУ в области международной деятельности проявилась в заключении двусторонних договоров об академическом сотрудничестве с университетами, такими как Университет Центральной Флориды (США), Гранадский университет (Испания), Люнебургский университет (Германия), университет г. Хельсинки (Финляндия), Джонсон Каунти Комьюнити Колледж (США), Кемьонгский университет (Южная Корея) и др. Эти договоры предусматривают проведение совместных научных исследований, академический обмен студентами и преподавателями, стажировки, проведение совместных конференций и симпозиумов, дистанционное обучение, обмен литературой, совместные публикации и др. В частности, их участниками ведется работа по проектированию и реализации совместных образовательных программ по филологии (Гранадский университет), туризму (университет г. Кадис), дизайну одежды (Кишиневский педагогический университет). В настоящее время университет заключил 35 договоров о научно-образовательном и 2 договора о научном сотрудничестве.

Более десяти лет в университете успешно работают ежегодные летние языковые школы для иностранных студентов – Школа русского языка и Школа удмуртского языка. При поддержке Общества М. Кастрена (Финляндия) на базе факультета удмуртской филологии проводятся: Летняя школа

начинающего литератора и Школа дистанционного обучения. Кроме того, при финансовой и организационной поддержке ДААД в Институте педагогики, психологии и социальных технологий в 2010 г. впервые была реализована программа международной летней школы «Социальная работа в поликультурном регионе Удмуртии».

Важное значение в международной деятельности вуза имеет предоставление образовательных услуг иностранным гражданам. С 1992 г. в УдГУ было открыто отделение по обучению русскому языку для иностранцев, где обучались граждане Испании, Германии, США, Франции, Финляндии, Италии и др. Центр международного образования оказывает информационные и образовательные услуги по преподаванию русского языка как иностранного, работая и в режиме Летней школы, и в рамках пролонгированных курсов в течение учебного года. Многие выпускники таких курсов поступают в УдГУ на разные факультеты и институты.

Значительным компонентом активизации академической мобильности является деятельность Управления международных связей по информированию преподавателей УдГУ об индивидуальных грантовых программах. Выпускники программ культурного и образовательного обмена, таких как программа Фулбрайта (США), организации Академического обмена (Германия), «Открытый мир» (США), «Программа международных визитов» (США) развивают партнерские связи с представителями мировых академических кругов, которые создают основу для модернизации образовательных программ и учебно-методических комплексов, внедряемых в учебный процесс Удмуртского университета. Активность преподавателей в международной деятельности впоследствии отражается на качественных изменениях в содержании образования, которые помогают выпускникам вуза интегрироваться в мировое социально-экономическое пространство и становиться успешными на рынке труда не только Удмуртской Республики, но и в России и за рубежом.

Обучение студентов университета за рубежом по различным обменным программам осуществляется в вузах Финляндии – Хельсинский университет, Або Академии г. Турку; Ю. Кореи – Кемьонгский университет г. Тегу; Испании – Гранадаский университет; Германии – Люнебургский университет и др. Как правило, оно организуется в рамках международных научно-образовательных программ таких как: DAAD (Германская служба академических обменов), СИМО (Центр международной мобильности Финляндии), Министерства иностранных дел Испании, Государственного департамента США, INTAS, TEMPUS-TACIS и др. В этих программах активно участвуют и преподаватели УдГУ.

Отмечая успехи университета в развитии международного сотрудничества и очерчивая его перспективы, не могу не отметить отдельные проблемы, которые с ним связаны. Прежде всего, хочу остановиться на проблемах, появившихся в российских вузах, в том числе и в Удмуртском государственном университете в связи с подписанием Россией Болонской декларации. В соответствии с ее положениями, в российских вузах начался переход на уровневую подготовку. Этот переход осуществляется не просто.

Отношение и к Болонскому процессу, и к уровневой системе высшего профессионального образования в нашей стране было и остается далеко

не однозначным. У него немало противников, которые видят в наступающих изменениях угрозу отечественному высшему образованию, утрату им своих передовых позиций. Такие представления, по моему мнению, во многом являются ошибочными.

Во-первых, передовые позиции отечественного высшего образованию были утрачены еще в 90-е гг. прошлого столетия, когда в силу ряда причин преподаватели вузов утратили возможность полноценно заниматься научными исследованиями, гуманитарии и экономисты стали многостаночниками, а многие преподаватели естественнонаучных и физико-математических дисциплин просто из вузов ушли. Материальная база вузов в эти годы была существенно ослаблена. Появилось множество частных вузов, филиалов и представительств, которые нередко в качестве основной цели своей деятельности ставили цель как можно больше заработать путем оказания платных образовательных услуг. Количество студентов в вузах России и их филиалах увеличилось более чем в 2 раза. Качество подготовки специалистов за эти годы в целом по стране существенно снизилось.

Во-вторых, советская отечественная система высшего образования, с ее жестким плановым приемом и не менее жестким плановым распределением, очень высоко котирувавшаяся во всем мире, была рассчитана совершенно на другие социально-экономические условия. Ее сохранение в прежнем виде в настоящее время просто невозможно.

В-третьих, вхождение России в Болонский процесс отнюдь не означает отказа от отечественных традиций высшего образования. На это неоднократно обращалось внимание участниками различных международных конференций. В частности, в итоговых документах заседания Ассоциации европейских университетов, членом которой является УдГУ, проходившего осенью прошлого года в итальянском городе Палермо, прямо указывалось на необходимость сохранения сильных сторон деятельности каждого университета, специфики университетов, их разнообразия.

В-четвертых, многие опасения противников бакалавриата основаны на поверхностной оценке состояния советской системы высшего образования и уровневой подготовки вновь формирующейся вузовской системы.

Прежде всего, это относится к опасениям, связанным с сокращением сроков обучения в вузах с 5 до 4 лет.

Давайте вспомним, как работали вузы в советское время? Нормативный срок обучения во многих из них был равен 4 годам. Это – пединституты, институты культуры, юридические институты, большинство военных, строительных и многих других вузов.

К тому же, практически все студенты в сентябре направлялись на сельхозработы, во многих вузах были военные кафедры, и поэтому в общей сложности целый семестр в этих вузах студенты занимались военной подготовкой. В вузах, не имеющих военных кафедр, значительное время занимала гражданская оборона и медицинская подготовка. Таким образом, фактически в советское время студенты учились по избранной специальности в институтах – 3,5 года, а в университетах – 4 года.

За последние годы, прежде всего, благодаря Интернет-технологиям, неизмеримо возросли возможности студентов и преподавателей по получению

информации. Поэтому 4 лет вполне достаточно для подготовки специалиста-профессионала самого высокого уровня.

Кроме того, если выпускник бакалавриата будет испытывать потребность в развитии и расширении своих, сформировавшихся за время учебы компетенций, то он может продолжить свое обучение в магистратуре.

В то же время, на мой взгляд, федеральные органы управления образованием и российские вузы пока не увидели других, реальных угроз перехода на уровневую систему высшего образования и не предпринимают должных мер по снижению уровня их опасности.

Наиболее остро эти угрозы проявятся в 2015 г., когда, с уже сформировавшимся к тому времени выпуском магистров, состоится одновременный полномасштабный выпуск последних специалистов и первых бакалавров, т.е. в 2015 г. число выпускников вузов по сравнению с предыдущими годами увеличится почти в 2 раза и соответственно студенческий контингент уменьшится не на 20%, как в предыдущие годы, а на 40%. К сентябрю это уменьшение будет восполнено вновь зачисленными в вузы первокурсниками, но в отличие от прошлых лет не полностью, а лишь наполовину.

Это, во-первых, потребует сокращения штатов преподавателей на те же 20%, поскольку их численность прямо зависит от контингента студентов, что создаст большую напряженность в вузах.

Во-вторых, такой выпуск резко обострит проблему трудоустройства выпускников, прежде всего бакалавров. Пока еще общество воспринимает их неадекватно, квалификационные требования для занятия ими должностей не разработаны, поэтому они объективно будут проигрывать при устройстве на работу специалистам и магистрам. Следовательно, значительно увеличится уровень безработицы среди молодежи, и в обществе может существенно вырасти уровень социальной напряженности. Чтобы обеспечить защиту прав и интересов преподавателей, сотрудников и студентов государству, обществу и вузам уже сейчас нужно серьезно готовиться к проблеме 2015 года.

Потеря контингента приведет к существенному уменьшению бюджетного финансирования вузов (20%). Также существенно уменьшатся и их доходы от платных образовательных услуг, поскольку среди 2-х выпусков будет немало студентов, обучающихся на платной основе, а из-за неудовлетворительной демографической ситуации в РФ компенсировать сокращение контингента студентов за счет нового приема будет невозможно. Как эти потери возместить? Ведь расходы вузов на обслуживание недвижимости не уменьшатся. Правда, потребности вузов в аудиторном фонде, в общежитиях, в количестве учебников и многом другом сократятся. Но для принятия правильных решений нужен обстоятельный анализ всех возможных последствий перехода на уровневую систему высшего профессионального образования. Тогда можно будет принять своевременные меры и не допустить нанесения существенного ущерба интересам вузов, их преподавателей и выпускников в 2015 г.

**Dr. Harald Süssenberger**  
**Leiter Technologietransferbüro**  
**Georg-August-Universität Göttingen**  
**Deutschland, Göttingen**

## **UNTERSTÜTZUNG DER REGIONALEN WIRTSCHAFT DURCH UNIVERSITÄRE AUSBILDUNG UND FORSCHUNG AM BEISPIEL DER GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN**

### Аннотация

Статья «Поддержка региональной экономики через университетское образование и исследование на примере Университета им. Георга Августа г. Геттинген» описывает конкретные способы взаимодействия университета и бизнеса в современных условиях, основными из которых в Гёттингенском университете являются школы подготовки аспирантов к взаимодействию с малыми и средними предприятиями, консультации для студентов, планирующий открыть своё дело, а также проект под названием XLAB – экспериментальная лаборатория для школьников, учителей и студентов. В университете им. Георга Августа обучаются 24000 студентов, университет насчитывает 13 факультетов, в его стенах учились, преподавали и работали 44 нобелевских лауреата. Университет входит в десятку лучших университетов Германии.

Ключевые слова: Университеты, бизнес, региональная экономика.

In den vergangenen Jahren wurden an der Georg-August-Universität Göttingen eine Reihe von Einrichtungen und Projekten etabliert, mit denen die Studenten motiviert und befähigt werden sollen, Kontakte zu regionalen Unternehmen zu bekommen oder nach ihrer Ausbildung ein eigenes Unternehmen zu gründen. Eng verbunden damit ist aber auch eine bessere Nutzung der wissenschaftlichen Kompetenz der Universität für die örtliche Wirtschaft. Nach einer kurzen Vorstellung der Universität und der regionalen Wirtschaftsstruktur will ich im Folgenden einige Beispiele für diese Aktivitäten vorstellen. Bei dem Beispiel XLAB geht schließlich geht es um eine bessere Vernetzung zwischen dem Schulsystem und den Universitäten und dem Versuch, Schüler frühzeitig an die Fragestellungen und die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens heranzuführen.

### **DIE GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN**

Die Universität Göttingen, gegründet 1737, versteht sich als international bedeutende Forschungsuniversität mit Schwerpunkten in der forschungsbasierten Lehre. Sie besitzt eine große Fächervielfalt und konnte sich im Jahr 2007 mit ihrem Zukunftskonzept »Göttingen. Tradition – Innovation – Autonomie« in der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder durchsetzen. Damit zählt sie zu den neun Universitäten in Deutschland, denen das Potenzial für internationale Sichtbarkeit und einen Rang unter den internationalen Spitzenuniversitäten bescheinigt wird. Insgesamt 44 Nobelpreisträger haben an der Georgia Augusta studiert, gelehrt und geforscht.

Lange galt die Georgia Augusta als mathematisches Zentrum der Welt. Nach dem Zweiten Weltkrieg nahm die Georgia Augusta als erste deutsche Universität

1945 den Lehrbetrieb wieder auf und entwickelte sich zu einer der großen Universitäten Deutschlands mit zur Zeit rund 24.000 Studierenden. Der Fächerkanon umfasst heute den einer klassischen Volluniversität mit 13 Fakultäten. Besondere Schwerpunkte liegen auf der Zusammenarbeit mit den in Göttingen ansässigen Max-Planck-Instituten, dem Deutschen Primaten Zentrum (DPZ) sowie der Deutschen Gesellschaft für Luft- und Raumfahrt (DLR), die unter dem Namen Göttingen Research Campus firmieren.

Internationalisierung, Exzellenzförderung in Forschung und Lehre, die Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse im Rahmen des Bologna-Prozesses, der Ausbau von Autonomie und Eigenverantwortung auf allen Ebenen der Universität sind Reformschritte, die die Universität in jüngerer Zeit prägen. Als erste Volluniversität in Deutschland wurde die Georgia Augusta mit Beginn des Jahres 2003 in die Trägerschaft einer Stiftung Öffentlichen Rechts überführt.

#### REGIONALE WIRTSCHAFT

Die Göttinger Industrie ist geprägt von High-Tech-Betrieben der Bereiche Mess- und Regeltechnik, Mechatronik, Photonic und Biotechnologie. Viele sind historisch und aktuell als Zulieferer oder Spin-Offs aus den wissenschaftlichen Einrichtungen entstanden, wobei die ältesten „Spin-Offs“ auf eine über 150jährige Geschichte zurückblicken können. Einige Unternehmen sind in ihren Sektoren Weltmarktführer. Sie werden gestützt durch das exzellente wissenschaftliche Potenzial von Hochschulen, Forschungs- und Dienstleistungseinrichtungen, das durch Transfer- und Kompetenznetzwerke ergänzt wird. In diesen regionalen wie überregionalen Clustern ist auch die Universität Mitglied und trägt in ihrer Rolle als strategischer Partner wesentlich zum Erfolg der Netzwerke und der in ihnen organisierten Unternehmen bei, indem sie den direkten Draht zu innovativen Entwicklungen und dem neuesten Stand der Forschung bietet. Dazu gehören nicht nur gemeinsame Projekte zwischen Hochschule und Unternehmen, sondern auch Weiterbildungsveranstaltungen, auf denen neue Technologien und Technologiefelder von Universitätsprofessoren eingeführt werden. Ebenso unterstützt werden die Unternehmen von der Wirtschaftsförderung der Stadt und des Landkreises Göttingen, über die weitere, auch finanzielle Fördermöglichkeiten, für Projekte zwischen Hochschule und Unternehmen zur Verfügung stehen.

#### KMU-NETZWERK DER GRADUIERTENSCHULE GGG

Die Doktorandenausbildung an der Universität Göttingen wird in strukturierten Programmen in drei Graduiertenschulen zusammengefasst. Es gibt je eine Graduiertenschule für Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften und Gesellschaftswissenschaften. Ziel der Graduiertenschulen ist es, die Forschungs- und Lernbedingungen für Doktoranden zu optimieren und mit intensiven Betreuungs- und Seminarangeboten die Ausbildung zukünftiger Wissenschaftler zu fördern. Dies wird erreicht durch die Unterstützung fächerübergreifender Zusammenarbeit, die Überwindung des isolierten Promovierens sowie gemeinsame Aktivitäten der Doktoranden. Die Göttinger Graduiertenschule Gesellschaftswissenschaften GGG hat 900 Doktoranden und etwa 130 Absolventen pro Jahr.

Mit der Vernetzung von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) aus dem Großraum Niedersachsen und insbesondere der regionalen Wirtschaft in Südnie-



dersachsen mit den Doktoranden der GGG geht die Georg-August-Universität seit Dezember 2008 einen neuen Weg. Ziel ist es, eine starke Kooperation zwischen den Unternehmen und der GGG mit ihren fünf Gründungsfakultäten (Wirtschaft, Recht, Sozialwissenschaften, Agrar- und Forstökonomie) aufzubauen, und somit einen Mehrwert für regionale kleine und mittlere Unternehmen und für die Universität zu erreichen. Beraten wird das KMU-Netzwerk dabei von einem KMU-Beirat, der sich aus Unternehmern, Kammervertretern und Wirtschaftsförderern der Region sowie Universitätsmitgliedern zusammensetzt.

Süd-niedersachsen verliert trotz hoher Doktorandenzahlen gut ausgebildete Akademiker an andere Regionen, da dort mehr potenzielle Arbeitgeber (Großunternehmen, Behörden ...) angesiedelt sind. Eine stärkere Integration der Absolventen in die vorhandene mittelständisch geprägte Wirtschaft könnte diese Abwanderung reduzieren und gleichzeitig in den KMU für den Ausbau gesellschaftswissenschaftlicher Kompetenzen sorgen.

Seit Januar 2009 führt die GGG ein Projekt zum Aufbau eines Netzwerkes der Georg-August-Universität mit Kleinen und Mittleren Unternehmen (KMU) der Region durch. Das Projekt wird von Prof. Dr. Kilian Bizer (Professur für Wirtschaftspolitik und Mittelstandsforschung) betreut. Finanziert wird das Projekt vom Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) mit 270.000 Euro über 3 Jahre. Eine Verlängerung des Projektes für weitere 3 Jahre ist beantragt. Ansprechpartner für das Projekt sind zwei Koordinatoren, die von zwei studentischen Hilfskräften unterstützt werden.

Folgendes wird mit dem KMU-Netzwerk angestrebt:

- Aufbau von Kontakten zwischen KMU und Promovierenden der GGG.
- Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis, z.B. durch praxisorientierte Vorträge und Exkursionen.
- Doktoranden als *PraxisForscher* für KMU, die in Unternehmen aktuelle Problemstellungen mit wissenschaftlichem Bezug untersuchen und Lösungsvorschläge erarbeiten.
- Eröffnung von beruflichen Perspektiven und Karrieremöglichkeiten in der Region für Absolventen der GGG und damit Bindung an die Region.

#### ENTREPRENEURSHIP / GRÜNDEN LERNEN

Ausgründungen an Hochschulen gewinnen seit den 90er Jahren auch in Deutschland zunehmend an Bedeutung. An den meisten Hochschulen wurden Strukturen geschaffen und etabliert, die das Gründungspotential unter Studierenden, Absolventinnen und Absolventen sowie wissenschaftlichem Personal mobilisieren und in tatsächliche Ausgründungen überführen sollen.

Die Existenzgründungsberatung der Universität Göttinger bietet Erst- und Intensivberatungen für gründungsinteressierte Studierende, Absolventen und Mitarbeiter/innen aller Göttinger Hochschulen und Forschungseinrichtungen an. Die Erstberatung soll Mut machen für eine selbständige Tätigkeit und helfen, erste Fragen dazu zu beantworten. Mehr als bisher sollte die Gründung eines eigenen Unternehmens als ein Weg in die Berufswelt gesehen werden. Bei den folgenden Intensivberatungen werden Businesspläne weiterentwickelt und vervollständigt, Gespräche mit Kapitalgebern vorbereitet sowie Coaching-Fahrpläne ausgearbeitet, die den Gründerteams eine möglichst hohe Kompetenz in allen gründungsrelevanten

Fragestellungen vermitteln sollen. Für die finanzielle Förderung von Existenzgründungen aus Hochschulen gibt es vielfältige Programme des Landes, des Bundes und der EU. Auch diese Förderprogramme werden durch die Gründerberatung der Hochschule vermittelt. Die Gründungsberatung kann unter bestimmten Voraussetzungen (technologieorientierte und/oder innovative Gründung) Fördergelder aus den Programmen GründerCampus+/EFRE oder EXIST vergeben, um eine Idee bis zur Marktreife zu entwickeln.

Im Anschluss an eine Förderung können Kooperationsverträge mit der Universität geschlossen werden, die es den jungen Unternehmen ermöglichen, weiterhin Räumlichkeiten, Maschinen, Geräte und Personal der Universität zum Selbstkostenpreis in Anspruch zu nehmen, was insbesondere bei technologieorientierten Gründungen ein wichtiger Faktor ist. Als Gegenleistung müssen sich die Ausgründungen verpflichten, Studierenden der Universität Praktikumsplätze anzubieten und Abschlussarbeiten zu betreuen, die dadurch einen direkten Anwendungsbezug bekommen sollen. Zudem müssen sie für weitere Forschungs- und Entwicklungsprojekte mit ihren Heimatinstitutionen zur Verfügung stehen sowie eine Prüfungsvereinbarung mit dem niedersächsischen Landesrechnungshof schließen, da sie öffentliches Eigentum in Anspruch nehmen.

Neben Beratung und finanzieller Förderung von Gründungen werden auch Lehrveranstaltungen angeboten, um interessierten Studenten die für eine Gründung benötigten Kompetenzen zu vermitteln. Besonders wichtig sind dabei betriebswirtschaftliche Kenntnisse, die bei Studenten aus technischen oder naturwissenschaftlichen Disziplinen im allgemeinen fehlen. Die Universität bietet Seminare an, die als Schlüsselqualifikation anerkannt werden.

Aktuelle angeboten wird das Seminar Gründungsmanagement im Rahmen von Bachelorstudiengängen sowie das Seminar Entrepreneurship Lab (Master). In diesem Seminar haben Studenten die Möglichkeit, eigene Geschäftsideen zu entwickeln und daraus Businesspläne zu erstellen. In einem weiteren Schritt werden aus den drei erfolgversprechendsten Geschäftsmodellen reale Gründungen. Dafür arbeitet die Universität eng mit Rechtsanwälten und Notaren, Steuerberatern und Bankern zusammen, die über das normale Maß im Rahmen einer Unternehmensgründung den Studenten zusätzliche Vorträge zum Beispiel über Rechtsformwahl anbieten. Nach der Gründung, die finanziell von der Sparkasse Göttingen und der Universität unterstützt wird, haben die Jungunternehmer drei bis vier Monate Zeit zur Entwicklung des Geschäftsmodells. Danach wird entschieden, welche Unternehmen fortgeführt oder aufgelöst werden. Angestrebt ist, die Ausgründungen so weit zu entwickeln, dass sie das Potenzial zur Fortführung haben.

#### **XLAB – GÖTTINGER EXPERIMENTALLABOR FÜR JUNGE LEUTE**

**XLAB**, das Göttinger Experimentallabor für junge Leute e.V, ist das größte deutsche Schülerlabor. Es ist eine Einrichtung in der Rechtsform eines Vereins und befindet sich in einem eigenen Gebäude auf dem Nordcampus der Universität Göttingen. Auf vier Etagen, die den verschiedenen Fachbereichen des XLAB zugeordnet sind, können Schüler, Lehrer und Studenten unter professioneller Anleitung selbstständig experimentieren. Die Experimentalpraktika im XLAB zeigen aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse mit modernsten Methoden und bieten klassische Experimente in allen Naturwissenschaften. Die Experimentalkurse sollen den Teil-

nehmenden vermitteln, Naturwissenschaft und Technik heute nicht mehr als einzelne Fachdisziplinen isoliert zu betrachten, da sie inhaltlich und methodisch vernetzt sind. Außerdem ist XLAB im Rahmen der Kooperation mit der Universität Göttingen auch an der Ausbildung von Lehrern beteiligt.

Seit 2000 nehmen Schulklassen aus Niedersachsen und der ganzen Bundesrepublik an ein- bis mehrtägigen Experimentalkursen teil. Der Kreis der teilnehmenden Schulen weitete sich in den Folgejahren auf Schulklassen aus der Schweiz, Belgien, der Niederlanden und Italien aus, seit 2005 besuchen Medizinstudenten der Universität Sevilla, seit 2007 besuchen auch Schüler und Studenten der Korean Science Academy regelmäßig mehrwöchige Kurse im XLAB.

Seit 2003 nehmen jährlich etwa 36 bis 60 Schüler und Studenten an den Internationalen Science Camps teil. Die Camps umfassen drei Wochen intensiver Laborarbeit im XLAB und in der Universität Göttingen. Die Camps schließen mit einem Besuch in der Bundeshauptstadt Berlin ab. Seit 2003 haben mehr als 389 Schüler und Studenten an diesen Camps teilgenommen. Insgesamt waren 38 Nationen vertreten. Die Kurse werden in englischer Sprache durchgeführt.

Das Organisationsprinzip der Internationalen Science Camps ist angelehnt an die Programme wissenschaftlicher Workshops. Es wird tagsüber in den Kursen forschungsnah gearbeitet und abends trifft man sich zu sportlichen oder kulturellen Aktivitäten. Am Ende der Woche werden Ergebnisse im Plenum vorgestellt. Zum großen Teil besuchen die jungen Leute aus dem Ausland dieses Internationalen Science Camps, um Deutschland kennenzulernen und um eventuell später ein Studium in Deutschland aufzunehmen. Dies zeigen die zahlreichen Rückmeldungen ehemaliger Teilnehmer.

Die außerordentliche Beliebtheit der Kurse rühren vor allem aus dem professionellen Umgang mit Forschungsequipment her. Schüler und junge Studierende benutzen tatsächlich die gleiche Ausstattung wie an Forschungsinstituten und Hochschulen, sie arbeiten nach den gleichen wissenschaftlichen Methoden und erarbeiten die gleichen versuche in der entsprechenden wissenschaftlichen Komplexität. Dies ist Schulen normalerweise nicht möglich, da die Apparaturen für eine geringe Auslastung, wie sie an einer Schule der Fall wäre, zu aufwendig sind. Im XLAB wird den jungen Leuten jedoch das Vertrauen entgegengebracht, mit professionellen Equipment und der entsprechenden Anleitung tatsächlich wissenschaftlich tätig zu werden, was das Selbstvertrauen sowie das Interesse an und Verständnis für naturwissenschaftliche Zusammenhänge enorm fördert.

## ZUSAMMENFASSUNG

In dem Niedersächsischen Hochschulgesetz werden neben u.a. die Aufgaben der Universitäten definiert. In der der aktuellen Version des Gesetzes vom 26.02.2007 heißt es in §3, Absatz 4: „Aufgaben der Hochschulen sind die Förderung des Wissens- und Technologietransfers sowie von Unternehmensgründungen aus der Hochschule heraus“.

Damit gibt für die Hochschulen die Verpflichtung, mit der Wirtschaft zusammenzuarbeiten und die Motivation, Ausbildung und Unterstützung von Existenzgründern als eine ihrer Kernaufgaben ernst zu nehmen.

Die Universität Göttingen hat dies mit den oben beschriebenen Aktivitäten umgesetzt. Dabei wird versucht, die vorhandenen Voraussetzungen wie die hohe wissen-

schaftliche Reputation der Universität und der Universitätsmedizin sowie die wissenschaftlichen Kompetenzen der im Göttingen Research Campus vereinten außeruniversitären Forschungseinrichtungen zu nutzen und darüberhinaus auch die regionale Wirtschaftsstruktur (Klein- und Mittelbetriebe, internationale Ausrichtung und forschungsintensive Betriebe) zu berücksichtigen und die geplanten Projekte daran auszurichten.

**Гусман Тирадо Рафаэль**

**Профессор**

**Гранадский университет**

**г. Гранада, Испания**

**Габуниа Зинаида Михайловна**

**Доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка  
и общего языкознания**

**Кабардино-Балкарский государственный университет**

**г. Нальчик, Россия**

## **СОВРЕМЕННАЯ ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ МАЛОЧИСЛЕННЫХ ЯЗЫКОВ В ЛИНГВИСТИКЕ XXI ВЕКА**

Abstract

The problems of minority languages in the XXI century linguistics are studied in the context of globalization. The solution to the problems is seen in the creation of favourable conditions for protection and development of the ethnic characteristics of such languages.

Key words: minority languages, protection, respect, ethnic characteristics

*«Разве мы должны менее грустить о потере эякского или убыхского языков, чем от потери панды или кондора Калифорнии».*  
М. Краусс

Современный мир – это движение к новой, более радикальной фазе глобализации и политической интеграции, в котором одни общественные приоритеты рушатся, а другие претендуют на глобальное доминирование. В сущности, происходящие процессы активно стирают границы языкового и культурного различия народов, трансформируя традиционные социальные структуры. Одновременно следует отметить, что общество к нему не готово. Об этом свидетельствуют статистические данные ученых: только 3-4% населения Земли оценивают себя как живущих поверх национальных барьеров, остальная, т.е. основная, часть населения считает, что необходимо учитывать ее этнокультурно-религиозную идентичность как составную часть мирового порядка.

В силу таких трений ситуация с малочисленными языками становится еще более тревожной. В этом случае языковая политика становится фактором, формирующим и изменяющим языковую ситуацию как в отдельных регионах, так и в стране и в мировом пространстве.

Одна из важнейших проблем современной лингвистики – это комплекс нерешенных вопросов о малочисленных языках мира и нахождение новых методов сохранения их во времени и пространстве. В настоящее время в большинстве

цивилизованных стран наблюдается запоздалое стремление остановить процесс языковой ассимиляции, во многих странах национальная политика направлена на развитие и поддержку малочисленных языков. При рассмотрении данных вопросов необходимо учитывать совокупность факторов, определяющих их социально-языковое состояние, которое включает такие компоненты, как политико-административный статус, степень развитости ее политической, экологической и социальной инфраструктур, этнодемографические и образовательные особенности населения, принципы национально-языковой политики, принадлежность к определенному культурно-историческому ареалу, общий объем коммуникативного пространства данного языка и других используемых языков на данной территории, их общественных функций и другие аспекты.

На функционирование языка влияют, кроме названных, и другие факторы. Так, языковые коллективы, проживающие компактно и относительно замкнуто, менее подвержены процессам перехода на другие языки, что исключено в современном мире, в то время как активное иноязычное окружение заметно ускоряет эти процессы. Существенным в таких случаях является не только то, что иноязычная среда в новых условиях начинает активно воздействовать на язык малочисленной народности. С отрывом от традиционной среды существования утрачивается одна из важнейших функций языка – моделирование специфической для данного языка картины мира.

Известно, что современная языковая ситуация в мире сформировалась в результате активно протекавшей урбанизации, миграции, под воздействием политических, межэтнических процессов, войн, а также развитие туризма и других факторов (например, многие кавказские этносы оказались в большем количестве на чужбине, за рубежом, чем на исконной родине, и т.д.).

Гуманитарная наука к этой ситуации вновь и вновь возвращается, но до сих пор нет совместных общих социально-политических и лингвистических решений. В силу такой обстановки лингвисты должны располагать настоящей информацией для планирования приоритетов в социолингвистических исследованиях. Принятые документы и решения носят декларативный характер, нет специальных заинтересованных комиссий, которые контролировали бы решения в каждом отдельном случае, нет постоянно действующих научных центров.

Например, из 230 аляских языков только два языка изучают дети, и то, как предмет. В северных районах России из 30 языков только 14 изучаются, т.е. 60-70% - на грани исчезновения. Что касается США и Канады, то в этих странах из 187 языков 149 – на грани исчезновения. В общем из 900 языков Америки – 300 в опасности, они находятся на грани исчезновения. В Австралии обстановка не лучше – на грани исчезновения 90 процентов языков. По подсчетам российских социологов, в России приблизительно 50% - исчезающих. Наши подсчеты составляют большее число – 60%.

Согласно известному ученому М. Крауссу (1992), в XXI веке исчезнет половина существующих языков, т.е. из 6 тысяч языков исчезнут 3 тысячи, что представляет собой глобальную гуманитарную катастрофу, до сих пор не известную истории человечества. Помимо уже уходящих (умирающих – по Крауссу), ассимилирующих языков, есть языки, которым исчезновение пока только угрожает. В эту группу автор включает языки, на которых говорят до 100 до 300 тысяч человек, они могут выжить до следующего столетия.

Пока их дети учат в школах родной язык, они в какой-то степени сохраняются, но исследования показывают, что число изучающих родной язык уменьшается и в ближайшие 100 лет эти языки перестанут изучать. И процесс исчезновения языков ускоряется.

Краусс дал, по нашему мнению, правильный практический ответ основной причины исчезновения языков. В первую очередь, языки исчезают тогда, когда родители перестают общаться с детьми на родном языке. Но языки могут исчезнуть и по другим причинам: одни – по естественным, другие – по неестественным.

Как видно, сегодня, как никогда, встает очень много вопросов, касающихся малочисленных языков, в частности: кто должен заниматься этой проблемой; какова роль государства и общественных организаций в этом процессе; скольким языкам грозит исчезновение; кто будет финансировать проекты, координировать их; кто должен защищать законодательные права малочисленных языков и др. Главное – определить роль лингвистов, способных оказать серьезное влияние на решение этой проблемы, и уточнить приоритеты в исследовании малочисленных языков, направленных на их сохранение, используя и традиционный опыт.

Если проанализировать ситуацию, очевидно, что политически доминирующие языки и культуры ставят малочисленные языки в такую ситуацию, что они вынужденно исчезают. Информация правительства не всегда достоверна, потому что она носит формально-статистический характер, а не научный (определяется по национальной принадлежности, а не по владению языком). Самое удивительное в том, что доминирующий в мире английский язык занимает первое место по воздействию на исчезновение языков. Основная часть языков мира исчезла благодаря английскому языку. В этом плане русский язык – приблизительно такого уровня, только среди народов Севера. И если это соотношение распределить по всей России, тогда получится 50-55%.

Главная причина, по нашему мнению, которая привела к настоящему уровню смертности языков, – это геноцид, а именно: социальный, экономический, политический, демографический, языковой запрет, образовательный и СМИ. Телевидение, как отмечено Крауссом, для малочисленных языков – это «культурный» нервно-паралитический газ, оружие для их уничтожения. Все это выглядит очень пессимистично. Лингвистическое богатство мира, как видим, в XXI веке постепенно теряет представителей своей пестрой картины языков. Примером может служить один из самых коренных языков Европы, так называемых «менее престижных», – это язык цыган, этноса, который распространен по всему европейскому материку. Равнодушие, даже презрение к этому языку, приводит к тому, что он иногда «не признается» как европейский, который нуждается во всесторонней помощи для существования и сохранения как этнической единицы. Можно поражаться тому, какое мизерное (и то чисто историко-этнографическое) внимание уделяют европейские университеты этому языку. Нет даже ни одного общего концентрированного центра всех его диалектов говоров.

Социолингвист Акира Иамамото в работе «Местные реакции на языковой кризис», исследуя языки гуалапай, сделал ряд существенных заключений,

важных для носителей данного языка. С одной стороны, язык гуалапай способен на абстрактное отображение действительности; с другой – он имеет такие же возможности развития личности ребенка, как любой другой язык. Акира составил программу занятий на двух языках - на родном гуалапай и английском. Американский центральный институт по развитию языков направил на изучение языка гуалапай носителей данной языковой единицы. Составленные программы, экспериментально подтвержденные, вошли в программы школ, институтов, университетов как интеграционная часть общего развития студентов. Основное преимущество этого метода, как нам представляется, в том, что носителям было впервые показано преимущество и возможности родного языка. Он так же, как все языки мира, дает знание и образование.

Науке известны также результаты обследования некоторых миноритарных языков Никарагуа. По данным Колетте Крайд, на Атлантическом берегу Никарагуа существует область-полиглот, в которой широко распространено многоязычие, где, кроме испанского, английского и родных языков, есть люди, которые говорят на языках никкитум, суму, рама, гарифуна (носители - от 10 тысяч до нескольких десятков). Когда эти языки получили автономию, они были признаны конституцией Никарагуа, вошли в Атлантическое сообщество малочисленных языков и культур. Все это означает признание мультиэтнической и мультиязыковой природы населения Никарагуа. На основании юридических, языковых прав и проведенных мероприятий был сохранен язык рама. **Спасение не состоит в создании нового общества носителей исчезающего языка, а состоит в самом уважении и создании возможных условий сохранения и развития этнической специфики данного языка.** Человеческая ценность не может быть исчислена количеством людей - носителей языка. В этом плане помехой не должны быть титульные языки, которые пользуются преимуществом в некоторых малочисленных республиках России.

Известный кавказовед А.Е. Кибрик, изучая проблему исчезающих языков, классифицирует их на 5 групп. В группу I входят языки, на которых количество говорящих доходит до 10-15 человек (алеутский, керекский, югский), фактически их уже нельзя спасти. В группу II входят «смертельно больные языки», которые нуждаются в срочных мерах по их ревитализации (энецкий, ительменский, удэгейский и др. языки). В группу III входят «серьезно больные языки» (эскимосский, юкагирский, нихский). Группу IV составили «хронически больные языки», которые сохраняют определенную сопротивляемость и стремление их носителей к культивированию своего родного языка (орочский, ульчский, селькупский, кетский языки). К группе V отнесены бесписьменные языки, обслуживающие малочисленные этносы на уровне разговорно-бытового общения семьи и села. Это языки Дагестана: арчинский, гинухский, гунзибский, годоберинский и др. [Кибрик 1992: 69-79]. Это позволяет сделать вывод о том, что в «этой опасной зоне находится половина миноритарных языков» [Нерознак 1994: 7].

При правильной национальной политике государства, разумеется, многие причины исчезновения можно свести к минимуму. Оценивая состояние изученности бесписьменных народов СССР, М.Е. Алексеев отмечает, что «языковые коллективы, проживающие компактно и относительно замкнуто, менее

подвержены процессам перехода на другие языки, в то время как активное иноязычное окружение заметно ускоряет эти процессы» [Алексеев 1992: 17]. Ссылаясь на наблюдения последних лет, автор характеризует пагубное влияние переселения и миграционных процессов, при этом подчеркивая, что с отрывом от традиционной среды существования фактически утрачивается одна из важнейших функций языка - моделирование специфической для данного языка картины мира. Эти факторы способствуют ускорению процессов утраты родного языка.

Сегодня необходимо решительно пресечь любые попытки вытеснения малочисленных этносов. Существующие факты говорят о том, что многие современные языки, как английский, немецкий, французский и др., зародились как диалекты малочисленных этнических групп, племен или общин, не имевших на момент возникновения ни малейшего культурного и политического влияния на империю. Сейчас это мощные языки, и они обязаны защитить и сохранить исчезающие языки миноритарных этносов. В настоящее время, используя современные технические системы, число носителей языков можно сосчитать более или менее точно, т.е. приближая к объективности. Однако эти данные тоже в некоторых случаях могут быть относительными, так как существующие в мире социальные и политические интересы иногда могут сыграть свою негативную роль и привести к ложным ответам. Если информатор владеет двумя языками, один считается государственным, более престижным, другой – менее; бывают случаи, когда информатор признает, что говорит лишь на первом, престижном языке, хотя его родным языком является второй – менее престижный, чтобы «завоевать» симпатию элитного государственного языка.

При описании языковой ситуации в любом регионе мира прослеживается связь целого ряда факторов социологического, демографического, лингвистического характера для признания языка своей национальности в качестве родного. К экстралингвистическим факторам относится коэффициент этнотерриториальной компактности населения, интенсивность миграционных и переселенческих (местных) процессов, проживание населения в городской или в сельской местности, религия, смешанные браки и др. К лингвистическим факторам относятся такие, как степень изученности языка, его диалектов и их отдаленности, состояние функционирования литературного языка. Если в качестве родного языка называется язык, связанный не с этническим происхождением, а с социальной обстановкой, в такой ситуации происходит постепенное исчезновение языка. Компактное проживание населения, малая его миграция, жизнь в сельской местности, сохранение эндогамности способствуют сохранению и развитию своего родного языка.

Недостаточно исследованной в лингвистической науке является взаимосвязь между состоянием демографической ситуации и ее влиянием на проблемы малочисленных языков. Между тем количественные характеристики демографических процессов, такие как структура населения (половозрастная, профессиональная и другие составляющие), динамика (рождаемость, смертность, миграция и т.д.), представляют собой показатели, в которых проявляется влияние демографических факторов на процесс исчезновения многих языков и их носителей.



Опыт изучения межнациональных конфликтов последнего десятилетия позволяет многим исследователям напрямую увязывать причины многих конфликтов со сложившейся в этих регионах неблагоприятной демографической ситуацией. Например, некоторые исследователи справедливо полагают, что одна из главных причин обострения межнациональных противоречий в Абхазии, которая привела к войне 1992-1993 гг., - чрезмерная плотность населения, вызванная притоком иноэтничного населения.

К сожалению, нет специальных исследований, посвященных всем аспектам влияния демографических процессов на состояние и выживание малочисленных этносов и их языкам. Работы ученых в данной области носят в основном постановочно-проблемный характер, не рассматривают весь комплекс вопросов в социолингвистическом плане. Связано это, по всей видимости, с тем, что лишь в последние 10-15 лет появилась возможность объективного отражения ситуации в этой сфере. Об этом говорит последняя Всероссийская перепись населения 2002 г.

Лингвисты должны включиться в социальную жизнь миноритарных языков и внести свой вклад в их поддержку. «Если бы все усилия ученых были бы направлены на изучение не доминирующих языков, а малочисленных, то через 5 лет мы получили бы информацию обо всех существующих языках», - пишет Хуан Карлос Морено Кабрера [2000: 231]. В настоящее время необходимо вести активную научно-практическую работу, защищая законодательные права исчезающих языков, принятых в официальных документах и декларациях, в то же время глубоко проникая в состояние этих языков. Исследованию исчезающих языков нужно придать многоплановый характер как в лингвистическом, так и в историческом, культурном, социально-политическом, экологическом, ноосферическом аспектах.

Советом Европы в 1992 г. принята Европейская Хартия о региональных языках и языках меньшинств, которая обязывает все государства – члены Совета Европы соблюдать декларируемые Хартией языковые права национального меньшинства государства. Подход, применяемый в Хартии, предусматривает требование – учитывать культурную и социальную реальность, принимать меры для содействия сохранению региональных языков и языковых меньшинств.

Основная задача Хартии – защита и поощрение региональных языков и языков меньшинств как культурного наследия всего мира. Главное внимание в ней уделяется культурному аспекту и использованию языков во всех сферах жизни его носителей.

Приходится с горечью констатировать, что в мировом обществе в целом по отношению к коренным малочисленным народам доминирует ассимилятивный подход. Это вызывает необходимость принятия новых международных норм по сохранению и защите исчезающих языков, особой языковой программы их жизни. По данным Т.Л. Пятаковой, в 1999 г. из 22652 учащихся г.Майкопа Республики Адыгея адыгейский язык в настоящее время изучают 10583 чел., т.е. 47%. Преподавание адыгейского языка ведется практически во всех общеобразовательных школах города. В 1993 г. в г.Майкопе адыгейский язык изучали всего 6% учащихся. Вместе с тем, несмотря на значительное увеличение количества изучающих адыгейский язык, русский про-

должает оставаться языком основного общения между учащимися-адыгейцами в школе. По ее данным, только 1% адыгейцев города говорит в школе на родном языке. Уровень владения адыгейским языком среди учащихся остается низким: 32% городских школьников «вообще не говорят» и 25% - «говорят с большим трудом» [Пятакова 2001: 190]. Значит, данное поколение уже относится к «большому этносу», оно уже не в состоянии передать родной язык очередному поколению. Позже эти процессы отразятся на языковой компетенции. Такое же положение наблюдается и в других городах Северного Кавказа.

Известный кавказовед академик РАН Г.Г. Гамзатов в предисловии к книге «Дагестанские языки» пишет о том, что билингвизм не может строиться на альтернативе «или-или» и тем более – реализовываться за счет судеб национальных языков, сужения сфер их функционирования и тем самым ущемления лингвокультурных интересов народов Дагестана. Он предлагает максимально разумный, внимательный и справедливый учет языковых потребностей каждого из этносов, без попытки выстраивания их по ранжиру и табели о рангах. Не предпочтение одного перед другим, а свободное владение обеими языковыми стихиями и равноправное пользование ими в социальной практике – такова общая теоретико-методологическая и практическая установка на феномен двуязычия. Недооценка любого из языков сопряжена с невосполнимыми издержками духовного развития общества в целом [Гамзатов 2000: 14].

Кроме этого, многие проблемы межнациональных отношений и защиты миноритарных языков были бы успешно решены, если бы для каждого человека законодательно признавался приоритет родных языков, а не государственных языков титульных народов. Это позволило бы устранить правовое неравенство между носителями государственных языков и языков, не имеющих официального статуса. В эффективном использовании всего национально-культурного генофонда и состоит новая модель человечества, ориентированная на изменение системы ценностей. В этом источник выживания малочисленных языков мира.

Вместе с тем, как очевидно, культура языковой жизни и культура национального самосознания – категории взаимосвязанные и взаимообусловленные. Нужна оптимальная концентрация цивилизованных национальных отношений, разработанных Всемирным комитетом ученых по защите исчезающих языков.

Мы считаем целесообразным во многих университетах открытие кафедр и центров по социолингвистике для изучения малочисленных языков. В первую очередь, они должны быть поддержаны ЮНЕСКО, Европейским Союзом и многими современными общественно-политическими организациями. Проекты и программы должны быть составлены так, чтобы они помогали развитию, изучению и внедрению данных языков.

В этом году по проблемам малочисленных языков, в том числе кавказских, в Европе (в Германии, Шотландии, Испании) и Австралии прошли несколько международных конгрессов, а также были проведены долгосрочные гранты (Британия, Испания, США и др.). Наше видение первого этапа создания центра по изучению малочисленных языков выглядит примерно в такой последовательности (при возможной необходимой корректировке). Центры

должны защищать интересы малочисленных языков от начальной стадии изучения до карьеры (в том числе даже социальной). Они должны иметь свои национально-специфические особенности – и в исследовательском, и в преподавательском, и в административном структурах, где в обязательном порядке должны участвовать носители малочисленных (исследуемых) языков. На начальном этапе необходимо:

1) проведение семинаров для распространения и привлечения научного интереса к этим языкам. Издание серии работ по данным языкам;

2) составление сводного библиографического справочника по изучаемым языкам;

3) составление многоязычных словарей, в основе которых лежит известный большинству язык (где будут представлены и малочисленные и многочисленные языки);

4) проведение лингвистической компьютеризации (составление программ лингвистических обследований, анкеты для разных возрастов, записи текстов, аудио- и видеоматериалы, картографирование как в диахронии, так и в синхронии);

5) установление реального социолингвистического и политического статуса миноритарных языков через банк данных и происходящих в них изменениях (процессах);

6) связи и экспедиции (с включением молодых исследователей) в места компактного проживания данных языков;

7) изучение опыта других центров и сотрудничество с ними, а также с другими научными учреждениями, занимающимися данными проблемами;

8) систематическое распространение полученного опыта через журналы, методические пособия, программы и научную литературу;

9) создание лингвопедагогических многоплановых разработок, используя существующий мировой опыт;

10) центры в основном должны быть при университетах, учитывая особенности их пополнения молодыми кадрами;

11) добиться планомерного финансирования и создания административной штатной структуры. Все вопросы решаемы, если этот параграф будет поддержан государственными и общественными организациями. По нашему мнению, последующая работа центра будет успешна только тогда, когда первый этап получит реализацию.

Наши усилия в этом направлении сводятся к изучению и укреплению социолингвистического положения малочисленных языков России, составлению многоаспектных анкет, картографированию, обследованию состояния изученности каждого языка, использование мирового опыта в этом направлении для составления перспективной развернутой программы малочисленных языков в современном мире, а также проведению научно-практических мероприятий, оберегающих малочисленные языки от стихии самотека, субъективных инициатив политиков, обеспечивающих их материальную и духовную защищенность.

Не отрицая значимости традиционных путей постижения языка и культуры, следует подчеркнуть, что в XXI веке для изучения языков и культур малочисленных народов особое значение приобретают различные средства НИТ

(новые информационные технологии), которые позволяют фиксировать их в устной и письменной формах, синергетика, связь этноса и ноосферы, экологические проблемы, а также разработка методики кодирования и декодирования текстов на основе использования базы знаний во всех сферах функционирования языков.

Таким образом, современная языковая ситуация, как видно, характеризуется сложной иерархией социолингвистических признаков. Все языки, как многочисленные, так и малочисленные, должны быть субъектом равного языкового права. Образование и культурные ценности могут сохранить нации, как малые, так и большие.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Алексеев, М.Е. Языки малочисленных народов СССР: современное состояние и перспективы // Проблемы языкознания в СССР: 1987–1999 гг. – М., 1992.
2. Габуниа, З.М., Гусман Тирадо, Р. Миноритарные языки в современном мире. Кавказские языки. – М., 2002.
3. Габуниа, З.М., Гусман Тирадо, Р. Проблема миноритарных языков в лингвистике XXI века // XI коллоквиум Европейского общества кавказоведов. – М.: МГУ, 2002.
4. Гак, В.Г. Аспекты языкового урегулирования // Национальные языковые проблемы СССР и зарубежных стран. – М., 1990.
5. Гамзатов, Г.Г. Предисловие. Языки Дагестана. – Махачкала, 2000.
6. Кибрик, А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания. – М., 1992.
7. Красная Книга языков народов России / под ред. В. П. Нерознака. – М., 1994.
8. Краусс, М. К общим проблемам социолингвистики // Вопросы языкознания. – 1974. – № 4.
9. Краусс, М. Языки мира в кризисе. – М., 1992.
10. Пятакова, Т.Л. О языковой компетенции // Конгресс этнологов и антропологов России. – М., 2001.
11. Moreno Cabrera, J.C. La dignidad e igualdad de las lenguas (crítica de la discriminación lingüística). – Madrid, 2000.

**Ислентьев Сергей Александрович**  
**полковник внутренней службы**  
**начальник УФМС России по Удмуртской Республике**  
**г. Ижевск, Россия**

#### **МИГРАЦИОННАЯ ПОЛИТИКА В УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

##### Abstract

Migration has become one of the most important factors of economic, social, political and cultural development of Russia and Udmurtia. The migration policy of

the Udmurt Republic is aimed at creating favourable conditions for adaptation and integration of migrants and support of the interethnic and intercultural tolerance of migrants and the receiving population.

Key words: migration, integration of migrants, interethnic tolerance, intercultural tolerance

В последние годы миграция приобретает значительные масштабы, становясь одним из важнейших факторов экономического, социального, политического и культурного развития не только России в целом, но и Удмуртской Республики в частности.

Хотелось бы коротко остановиться на тех основополагающих моментах, на которых построена современная миграционная политика.

Вы помните, что 2007 год был годом отмены разрешительного порядка регистрации, создания упрощенного порядка получения разрешения на работу и, разрешения на проживание для граждан государств-участников СНГ. В 2008-2009 гг. также были точечные изменения в законодательстве, которые были направлены на либерализацию ряда процедур. В 2010 г. был принят федеральный закон, который создал условия для реализации приоритетных направлений модернизации российской экономики, установил преференции для высококвалифицированных специалистов, обеспечил условия для выведения из тени нелегальных трудовых мигрантов, которые смогли получить право на работу в частном секторе путем оформления патента. В результате действия этой новеллы законодательства происходит легализация, пополняется бюджет, сами мигранты становятся более защищенными в правовом плане. В 2011 г. новым федеральным законом были внесены изменения в миграционное законодательство, касающиеся миграционного учета иностранных граждан.

Анализ миграционной обстановки на территории Удмуртской Республики свидетельствует, что ситуация контролируемая, стабильность обеспечивается эффективной профилактической деятельностью среди мигрантов, широкой разъяснительной работой, а также взаимодействием заинтересованных ведомств.

Количество иностранцев, въехавших на территорию Удмуртской Республики, и поставленных на миграционный учет в течение 9 месяцев т.г. составило 19669 (аналогичный период прошлого года (АППГ) – 15635, +25,8 %). Увеличение данного показателя можно объяснить снижением влияния последствий мирового финансового кризиса на миграционные процессы, а также активизацией иностранных граждан, пожелавших легализовать свое пребывание на территории Российской Федерации.

Снято с миграционного учета 10555 иностранных граждан (АППГ – 13646, – 22,7%). Снижение данного показателя обусловлено изменениями миграционного законодательства в части отмены с 15 февраля т.г. обязанности принимающей стороны по снятию с миграционного учета иностранных граждан и лиц без гражданства при выезде из места пребывания.

Еженедельный анализ показывает, что на территории республики ежемесячно в среднем находилось порядка 4,2 – 4,8 тыс. тыс. иностранных граждан и лиц без гражданства (в прошлом году данный показатель составлял 3,2 - 3,8 тыс. человек).

В Удмуртскую Республику в основном прибывают иностранные граждане из бывших стран Советского Союза, что указывает на наиболее прочные связи экономического и социально-культурного характера. Из них 35% составляют граждане Узбекистана, 14% - Азербайджана, 7% - Таджикистана, 6% - Казахстана, 5% - Украины, которые в совокупности составляют более 65 % от общего числа прибывших.

В г. Ижевске и Завьяловском районе зарегистрировано 78,3 % иностранцев, в г. Сарапуле - 5,6 %, г. Глазове - 3,3 %, г. Воткинске - 2,5 %, г. Можге - 2 %.

Среди целей въезда иностранные граждане чаще всего заявляют частные поездки – 40%, трудовую деятельность – 37%, деловые поездки – 11%, туризм – 6%. В прошлом году частные поездки составляли 48%, осуществление трудовой деятельности – 26%.

Из приведенных данных можно сделать вывод о возрастании экономической привлекательности региона.

Об этом же свидетельствует увеличение по сравнению с АППГ количества оформленных разрешений на временное проживание (495 против 401, + 23,4%) и видов на жительство (182 против 77, более чем в 2 раза), что обусловлено значительным количеством лиц, проживающих по разрешению на временное проживание, больше 1 года.

Возросло количество иностранных граждан и лиц без гражданства, приобретших гражданство Российской Федерации (с 233 до 242, + 3,8%).

Привлечение мигрантов и иностранных инвестиций в экономику Удмуртии несомненно влияет на социально-экономическое развитие республики, регулирует республиканский рынок труда и способствует получению наиболее достоверной информации о пребывании и трудоустройстве иностранных работников.

За 9 месяцев 2011 года оформлено 1631 разрешение на работу иностранным гражданам (АППГ - 1358, + 16,8%).

В предыдущие годы основная часть трудовых мигрантов, прибывших на территорию Удмуртской Республики, была занята на объектах строительства и в оптовой торговле. В течение отчетного периода 2011 г. по-прежнему большая часть трудовых мигрантов занята на объектах строительства – 50% (в основном это граждане Узбекистана, Таджикистана, Киргизии). В торговле занято 24% трудящихся иностранных граждан (преимущественно выходцы из Азербайджана, Узбекистана, Таджикистана).

Со 2-го полугодия 2010 г. деятельность Управления в сфере внешней трудовой миграции связана с реализацией принятого 19 мая 2010 г. Федерального закона № 86 «О внесении изменений в Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации». Нововведение направлено на решение двух задач: привлечение в Российскую Федерацию высококвалифицированных специалистов и урегулирование правового статуса «теневых» трудовых мигрантов, занятых у физических лиц, путем оформления патентов в частном секторе. В течение 9 месяцев 2011 г. оформлено 1823 патента по линии внешней трудовой миграции, фактически выдано 1728 патентов.

Отрицательная сторона миграционной составляющей – это незаконная миграция. Немаловажным фактором в работе подразделений Управления является применение превентивных мер и профилактика правонарушений в сфере миграционных правил.

В целях установления структур и лиц, занимающихся незаконной миграцией иностранцев, сотрудниками Управления систематически проводятся проверки учебных заведений и предприятий, оказывающих визовую поддержку для въезда иностранцев. За отчетный период оформлено 293 визы, в т.ч. 63 – учебных. В настоящее время в высших учебных заведениях республики обучается 101 иностранный студент. Из числа поставленных на миграционный учет иностранных граждан в УдГУ учатся 44 студента (по 6 граждан Туркмении и Азербайджана, 4 – гражданина Кыргызстана, по 3 – из Узбекистана и Таджикистана, по 2 – из Ирака, Казахстана, Испании, Финляндии, Германии, Франции, по 1 – из Венгрии, Вьетнама, Армении, Италии, Португалии, Чехии, Китая, Молдовы, Польши, Японии). В ИжГТУ учатся 45 человек (национальный состав также разнообразен, но в большинстве это граждане Таджикистана, Казахстана, Кыргызстана, Нигерии, Туркмении и Китая). В ИГМА учатся 9 человек, в ИжГСХА – 2, в Восточно-Европейском институте – 1.

В результате проведенных сотрудниками Управления проверочных мероприятий по выявлению фактов нарушения миграционного законодательства привлечены к административной ответственности за нарушения законодательства в сфере миграции 1625 человек.

Мигранты зачастую являются носителями нетрадиционных для региона религиозных течений и социальных обычаев, что может негативно влиять на национальную и религиозную обстановку в Удмуртской Республике.

В настоящее время в этнополитическом плане Удмуртия по-прежнему остается стабильным и спокойным регионом Российской Федерации. Задача республики – создание благоприятных условий для адаптации и интеграции иностранных граждан в Удмуртской Республике, преодоление дистанции, поддержка межэтнической и межкультурной толерантности среди мигрантов и принимающего населения.

**Пустаи Янош**

**Профессор, заведующий кафедрой уральской филологии**

**г. Сомбатхей, Венгрия**

**г. Нитра, Словакия**

## **СОВМЕСТНО РАБОТАТЬ – СОВМЕСТНО ВЫЖИТЬ: ВОЗМОЖНОСТИ СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**

Abstract

Issues of international cooperation in the sphere of science and education are discussed. The role of languages in globalization of education is emphasized and the results of some projects in the Finno-Ugric studies are given.

Key words: international cooperation, science, education, Finno-Ugric languages

## ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ

Мир построен, к сожалению, таким образом, что его разделяют легче или тяжелее преодолимые границы. Есть в мире регионы, в которых границы являются виртуальными (так, например, в Европейском Союзе), но это положительное обстоятельство еще не характерно для всего мира. Политическая замкнутость оказывает влияние на все жизненные сферы, в том числе и на сотрудничество в области высшего образования и науки. В наши дни Интернет все больше и больше уничтожает границы и делает возможными профессиональные контакты и сотрудничество между специалистами разных стран. Но в головах многих все еще господствует боязнь нового, неизвестного, чужого.

Наука и высшее образование – это и есть сферы, которые должны быть без границ. Если они будут замыкаться на самих себе, то быстро превратятся в провинциализм в ущерб качеству.

Залог будущего – это качество, качество в науке, качество в образовании. Но качество определяется не самим участником и его узким кругом, а международным сообществом ученых.

Настоящего качества можно добиться только в рамках международного сотрудничества, пусть оно будет активное или пассивное. (Активное сотрудничество – если проекты осуществляются совместными силами местных и зарубежных специалистов. Пассивное – если в ходе работы учитываются методы и результаты зарубежных ученых).

В науке, как и во многих жизненных сферах господствует конкуренция. (Университеты уже чувствуют: они должны соревноваться, чтобы иметь студентов. Только лучшие имеют шанс быть победителями). Самый главный победитель конкурса в конце концов – общество.

Соревнование – это, конечно, не только шанс, но и риск для многих, огромный вызов (challenge).

Чтобы иметь шанс в соревновании, нужно соответствовать многим требованиям. Вот некоторые из них:

- знание международной литературы, предпосылками которого являются знание иностранных языков (хотя бы пассивное) и внутреннее требование как и любопытство познакомиться с навыками своей научной области;
- качество в научной работе;
- программы, представляющие интерес и для международного сообщества ученых.

Положительно влияет на уровень высшего образования привлечение зарубежных специалистов к учебному процессу. Удмуртский государственный университет уже давно осознал эти возможности: например, в области финно-угорского языкознания регулярно «гастролируют» зарубежные профессора с докладами или сериями лекций.

Желательно было бы, если бы контакты были взаимными, то есть, если бы и специалисты финно-угорских университетов Российской Федерации выступали регулярно в зарубежных университетах. На данный момент это является только спорадическим явлением.



В связи с этим снова возникает вопрос о знании языка, так как в мире все меньше и меньше становится специалистов, владеющих русским языком, не говоря уже о студентах.

Вывод из выше сказанного: специалистам необходимо срочно выучить иностранные языки.

Традиционный вид контактов: ездить друг к другу, посещать друг друга. Это не только эффективно, но и приятно, ибо в этом случае открываются возможности не только для работы, но и для углубления человеческих контактов. А может быть, именно в дружеских разговорах, за белым столом рождаются новые идеи.

Но в сегодняшних условиях «ускоренного» времени не всегда реально совершать поездки на одну-две недели, часто не хватает времени, не говоря о финансовых трудностях. Современная техника помогает нам преодолеть такого рода трудности. Удмуртский государственный университет оказывается в этом смысле снова передовиком, так как здесь уже работает система видеоконференции, которая делает возможным связываться с университетами-партнерами, проводить консультации и читать лекции.

#### ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА В РЕГИОНАХ КОРЕННОГО НАСЕЛЕНИЯ И/ИЛИ НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНЬШИНСТВА

Прежде всего хотелось бы высказаться по поводу терминологии. Нерусскоязычные народы Российской Федерации определяются как национальные меньшинства, хотя коренное население и национальное меньшинство – это два разных понятия как в юридическом отношении, так и в психологическом.

Если народ живет на территории своей этнической родины – как например удмурты в Республике Удмуртия – то он является коренным населением, даже в том случае, если народ представляет собой меньшинство. Если народ или часть народа живет за пределами своей этнической родины – как например удмурты в Башкортостане – то он является национальным меньшинством.

Как известно, подавляющее большинство языков мира – это т.н. языки малочисленных народов. В эту группу входят и финно-угорские и самодийские языки Российской Федерации.

В глобализирующемся мире под давлением ассимиляции коренным народам и национальным меньшинствам становится все тяжелее и тяжелее сохраниться. Ассимиляция может быть следствием государственной политики, может быть результатом этнического нигилизма, когда сам народ отказывается от своей первоначальной идентичности. Эти два явления, как правило, тесно связаны друг с другом.

Языковая ситуация мира – не радужна. В мире пока говорят на 6-7 тысячах языках, подавляющее большинство которых является т.н. малочисленными. Среднее число говорящих на одном языке меньше 10 тысяч.

На приблизительно 5.000 языках говорит меньше чем 100.000 человек. На более чем 3.000 языках говорит менее чем 10.000 человек. Из вышесказанного следуют прогнозы о будущем языков (UNESCO). По оптимистическим высказываниям к году 2100 вымрет или окажется в последней стадии перед вымиранием 50% языков. По пессимистическим предсказаниям всего 10-20%

языков аборигенов переживёт следующие 50-100 лет. По более пессимистическим мнениям 90-95% языков вымрет или попадёт в число находящихся под угрозой исчезновения в течение 100 лет. То есть, сохранятся всего от 3 до 600 языков, которым не угрожает исчезновение и которые родители передают своим детям. По самым пессимистическим предсказаниям сохранятся всего 40-50 языков.

Эти предсказания касаются всех финно-угорских и самодийских языков Российской Федерации.

В процессе ассимиляции первым исчезает язык. Сфера его употребления суживается. Несмотря на некоторые положительные явления, на жизнеспособность языка, прежде всего молодежь и городское население отказываются от пользования удмуртским языком. Без языка исчезает идентичность, ускоряется ассимиляция.

Исчезновение каждого языка, каждой культуры обозначает огромную потерю для всего человечества. Вымирает язык – исчезают специальные знания, связанные с данным языком и народом, говорящим на этом языке. Эти знания часто неизвестны ассимилирующему большинству, поэтому оно и не обращает на них никакого внимания.

Одной из основных задач университетов, работающих на территории коренного населения, является подготовить кадры и для коренного населения. Имеется в виду кадры, знающие и употребляющие язык своего народа.

- Нужны педагоги, преподаватели школьных предметов на родном языке.
- Необходимо создать языковые предпосылки для преподавания на родном языке, например, выработать нужную терминологию.
- Необходимо обучать сотрудников СМИ на родных финно-угорских языках.
- Необходимо убедить как политиков, так и население о пользе двуязычия. Ибо двуязычие, это – благословение, а не бич, независимо от факта, является ли язык «мировым» или малочисленным.

## РЕЗУЛЬТАТЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

Уже несколько лет действует Ассоциация финно-угорских университетов, председательствует в которой как раз Удмуртский государственный университет. Рамки этого движения дают много возможностей для решения задач университета на высоком уровне.

Удмуртский государственный университет принял активное участие в программе, инициированной мной, для разработки терминологии школьных предметов на пяти финно-угорских языках Российской Федерации (коми, марийский, эрзя, мокша и удмуртский). Хочу выразить свою благодарность за сотрудничество. На всех перечисленных языках появились по 10 терминологических словариков (по грамматике, литературе, истории, обществознанию, географии, математике, физике, химии, биологии и информатике), на основе которых – при наличии намерения – можно будет создать (написать или перевести с русского) учебники на родных финно-угорских языках.

В рамках международного сотрудничества можно будет – по надобности – провести процессы языкового планирования, развития, имея в виду, например опыты венгерского, финского, эстонского языкознания.

В данный момент идет работа над языковым анализом этих терминологических словарей. По предварительным данным однозначно видна развитость и жизнеспособность удмуртского языка, то есть язык годен, чтобы быть языком преподавания.

Некоторые (предварительные) данные:

### **Биология**

**О.Б. Стрелкова:** *Словарь биологических терминов на удмуртском языке для общеобразовательных школ \* Огъядышетсконъя шоръёзо школаослы удмурт кылын биологи удыскылъёсын кыллюкам*

**Число терминов: 389**

- свои:	<b>295 (75,8%)</b>
- международные (мн.):	46 (11,8%)
- мн. > русские:	9 (2,3%)
- русские:	17 (4,4%)
- смешанные:	22 (5,7%)

**Слов в терминах: 563**

- свои:	<b>469 (83,3%)</b>
- международные (мн.):	53 (9,4%)
- мн. > русские:	12 (2,1%)
- русские:	27 (4,8%)
- смешанный композит:	2 (0,4%)

**Слово/термин: 1,4**

**Слов в аннотациях: 2617**

- свои:	<b>2444 (93,4%)</b>
- международные (мн.):	68 (2,6%)
- мн. > русские:	18 (0,7%)
- русские:	83 (3,2%)
- смешанный композит:	4 (0,2%)

### **Физика**

**В.Л. Шибанов:** *Словарь физических терминов на удмуртском языке для общеобразовательных школ \* Огъядышетсконъя шоръёзо школаослы удмурт кылын физикая удыскылъёсын кыллюкам*

**Число терминов: 253**

- свои:	<b>122 (48,2%)</b>
- международные (мн.):	44 (17,4%)
- мн. > русские:	4 (1,6%)
- русские:	2 (0,8%)
- смешанный:	81 (32%)

**Слово в терминах: 667**

- свои:	<b>439 (65,8%)</b>
- международные (мн.):	161 (24,1%)
- мн. > русские:	14 (2,1%)
- русские:	31 (4,6%)
- смешанный композит:	22 (3,3%)

**Слов/термин: 2,6**

**Слово в аннотациях: 3727**

- <b>свои:</b>	<b>3061 (82,1%)</b>
- международные (мн.):	451 (12,1%)
- мн. > русские:	43 (1,2%)
- русские:	144 (3,9%)
- смешанный композит:	28 (0,8%)

### **География**

**Н.Н. Тимерханова:** *Словарь географических терминов на удмуртском языке для общеобразовательных школ \* Огъядышетсконъя шоръёзо школа-ослы удмурт кылын географи удыскыльёсын кыллюкам*

#### **Число терминов: 549**

- <b>свои:</b>	<b>305 (55,6%)</b>
- международные:	113 (20,6%)
- мн. > русские:	7 (1,3%)
- русские:	9 (1,6%)
- смешанные:	115 (20,9%)

#### **Слов в терминах: 887**

- <b>свои:</b>	<b>620 (69,9%)</b>
- международные:	203 (22,9%)
- мн. > русские:	17 (1,9%)
- русские:	38 (4,3%)
- смешанный композит:	9 (1%)

#### **Слов/термин: 1,6**

#### **Слов в аннотациях: 5427**

- <b>свои:</b>	<b>4714 (86,9%)</b>
- международные:	401 (7,4%)
- мн. > русские:	58 (1,1%)
- русские:	240 (4,4%)
- смешанный композит:	14 (0,3%)

Видно, что в удмуртском языке в большинстве случаев имеются слова и выражения терминологического порядка. Высокий уровень терминовтворчества доказывают цифры *слово/термин* (по биологии: 1,4; по географии: 1,6; по физике: 2,6): чем ближе цифра к 1, тем удачнее и пригоднее термин. (Термины по физике и математике, например, часто и в других языках состоят из нескольких слов, поэтому цифра 2,4 совершенно уместна).

Проект по терминологии доказал возможность и успешность международного сотрудничества. Надеюсь, что и в дальнейшем найдем общие темы.

Предлагаются совместные программы для магистрантов и докторантов, которые можно будет осуществлять с помощью системы видеоконференции. Таким образом, в учебный процесс можно вовлечь наилучших российских и иностранных специалистов.

### **ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЕ СЛОВО**

В заключении желаю Удмуртскому государственному университету и его сотрудникам успехов, много радости в работе.

Желаю, чтобы университет пользовался всеми возможностями, которые предлагает всемирная семья университетов.

Желаю, чтобы университет стал инициатором интересных учебных и научных программ, которые можно будет осуществить совместно с российскими и зарубежными университетами – как для блага удмуртского народа, как и всего российского сообщества.

Не забывайте, если удмурты (как и другие коренные народы) будут чувствовать себя комфортно, имея возможность сохранять и развивать свой язык и свою культуру, то это одновременно является благом и для всей Российской Федерации.

*Секция 1*

**РЕАЛИЗАЦИЯ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ:  
ИССЛЕДОВАНИЯ И ОПЫТ**

**Elena Blagoeva – Hazarbassanova, PhD**  
**Director – International Relations**  
**New Bulgarian University**  
**Sofia, Bulgaria**

**INTERNATIONALIZATION AND INTERNATIONAL RELATIONS IN  
HIGHER EDUCATION – THE INTERDEPENDENCE**

*Аннотация*

Интернационализация высшего образования включает в себя ряд действий, среди которых внедрение совместных образовательных программ, обменные программы, совместная разработка учебных планов, руководство докторантами и магистрантами, развитие кадрового потенциала. Важнейшим административным инструментом реализации интернационализации высшего образования является отдел или управление международных связей, которое координирует осуществление всех форм международного сотрудничества.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования, высшее образование, отдел международных связей, управление интернационализацией.

Most universities declare their aspiration for international recognition and reputation. But still not all of them perceive an adequate strategy, which could help them to achieve the goal. The traditional elements of the international cooperation need filling out to answer the tendencies of adding an international dimension to higher education. The concept of internationalization is widely discussed exactly in connection with the interest of HEI towards developing an international dimension to their work. This concept has undergone a significant developments starting with student mobility in the 70th. Step by step some additional activities were added like exchange of teachers, some cooperation in the curricular development, technical assistance or international students' recruitment. From a theoretical point of view, the highest level of the development of the concept of internationalization is the integrative approach. It incorporates the previous experience but emphasizes on the integration between the academic aspects (programs, mobility, etc.) and institutional aspects (strategies, procedures, resources). Since 2000, instead of a set of isolated activities, internationalization is gradually being understood as a dynamic process that needs to be integrated in the academic agendas, policies and procedures of the respective institution. The most significant benefits of internationalisation in the long-term are the social and cultural interactions between teachers and students, the multicultural aspects of teaching and learning, and the adoption of a specific style of work in all organizational levels of the institution. It was also realized that institutional changes are needed in order to create suitable organizational culture and climate inside the organization. If the institution aims at outlining the "international dimension" in its overall activities, the organizational culture must create atmosphere that values and supports the international and intercultural initiatives.

According to de Wit, rationales for the internationalisation of higher education in general are:

- Economic & political, which include and influence economic growth and investment in the future economy, the labour market, foreign policy, financial incentives, national educational demand.

- Cultural & educational, which include cultural function, development of the individual, providing an international dimension in research and teaching.

The rationale behind internationalization could be different for different institutions but in any case it answers the real needs of the education sector and leads to its further development.

If we focus on economy, the statistics are eloquent – In 2009 690,923 International students contribute nearly \$20 billion to the U.S. economy, through their expenditures on tuition and living expenses, according to the U.S. Department of Commerce. Higher education is among the United States' top service sector exports, as international students provide significant revenue not just to the host campuses but also to local economies of the host states for living expenses, including room and board, books and supplies, transportation, health insurance, support for accompanying family members, and other miscellaneous items.

According to OECD, over 3.3 million students are currently studying outside of their own country, a 65 percent increase since 2000. While international mobility among students and scholars is not a new phenomenon, new trends have emerged in the last decade and continue to shape a rapidly changing landscape in international higher education. Countries now-a-days become more and more interdependent and our challenges ever-more global. The education sector must be aware not only where students are moving but also what opportunities they need to become individuals who are able to live together and leaders who will find solutions together.

For all these reasons it seems very timely to introduce an international focus into university activities. All these initiatives – from exchanges through multilateral projects to joint degrees - have to be guided and supported by a university-wide internationalisation strategy, the creation of which is an absolute prerequisite for any consistent re-structuring of the university's international portfolio.

#### HOW TO DEVELOP A UNIVERSITY INTERNATIONALISATION STRATEGY

The creation of the internationalisation strategy should start from the top management of the university, should involve all structures and should rely on international offices with increasingly well-trained and competent staff for its implementation and further development.

The prerequisite for the development of an internationalisation strategy is to have Rector/Vice-Rectors/Deans and an Academic Council interested in developing such a strategy. The decision-makers are ones to decide how deep the internationalization strategy will go on horizontal and vertical levels. The role of the International Office is important both in the phase of developing and of implementing the strategy. The IO has to be the strategic as well as the operative centre for internationalisation within the university.

Developing the internationalization strategy of one university follows similar steps as in any strategy exercise. There are two sets of factors that have to be ana-

lysed when starting the procedure. The most important elements of the Internal factors that must be taken into consideration are the university mission, the management structure and the strengths and weaknesses in educational programmes as well as in resources – human and financial. The crucial External factors are trends and opportunities in international educational markets, the outside perceptions of image of the institution and the competitive environment. The evaluation of the internal factors would be more relevant and reliable if students at all levels and professors are involved. The evaluation of external factors usually requires involvement of external expertise from business and social institutions. When all these elements are assessed and evaluated, a background document should be prepared. The strategic paper also:

- identifies the responsible university structures and individuals;
- drafts relevant operation plan and plans for monitoring of implementation, re-evaluation and updating;
- describes incentive measures and transparent procedures for providing them.

For the successful implementation of the strategy, it is important to collect contributions from as many people and units as possible in a way that the final decision should be felt as a consensus product from the greater part of staff and students of the university. When the strategy paper is considered as a collective input, the commitment is natural and the implementation needs fewer efforts for control and pushing.

#### HOW TO ORGANISE AN INTERNATIONAL OFFICE (IO) TO EFFECTIVELY REALIZE THE STRATEGY

The international affairs of the university are often led by a Vice-Rector. Sometimes he/she is a chair of a committee or a board for international affairs, which takes decisions or is consulted concerning distribution of grants and scholarships for international educational or international co-operation. The IO staff implements the decisions made at the Rector/Vice-Rector/Dean level. From one side, the IO officers must have the competence to do so and on the other – and be delegated responsibility and powers to carry out the work. From the organizational point of view the IO could be placed on different levels – from the office of the Vice-Rector for International Affairs to the External Funding Office. But there are serious reasons to develop an IO at the central level under the direct supervision of a Vice-Rector, since most of the work done should benefit all faculties. A strong link must, on the other hand, always be maintained to the faculty level, possibly through a staff member at the faculty office being the main internationalisation promoter. The appointment of one co-ordinator for international student and teacher mobility at each department or cluster of departments as academic ("subject") co-ordinators is recommended as a complement to the usually centralised IO. In any case using IO staff for secretarial or interpreting functions is losing resources and should be avoided.

The role of IO is to be the natural centre for all international activities of the University: not only the main strategic resource for the Rector but above all the coordinating unit for all international programmes in which the university is involved. The staff of the IO should be able to provide a pool of information about all international engagements, relations and activities of the University.



---

## POSSIBLE FUNCTIONS OF AN INTERNATIONAL OFFICE

1. A consulting unit for Rector, the Vice-Rectors, the Academic Council and the Deans.

If the staff has an adequate background and experience it will be well informed about trends and political decisions on an international level. They should be involved and consulted whenever a document/ procedure/ reform concerning or having impact on international affairs has to be developed by the university leaders.

2. Representation of the university in international co-operation and network groups.

The Rector or Dean is invited to many different international meetings and conferences where the university/faculty needs an official representation. He/she needs to have senior IO multilingual staff members to take on some of these in his/her absence, especially if the activity needs some type of involvement or commitment. Examples would be to take the place in a board, give a speech or a lecture, or prepare for agreements which eventually will be signed at the central level.

3. A centre for liaison and administrative support of international educational and research projects

This function is not obligatory to be managed by the IO. But if it is decided to be within the IO it should be a separate sub-unit. The increasing EU research funding with its demanding requirements on administrative rules and legal expertise requires special knowledge and expertise. In some cases this unit may even coordinate projects that are considered "institutional" - concern general educational matters, have innovative character or are interdisciplinary and involve different departments.

### 4. International PR

The IO is the university's public relations office regarding international affairs. It has to advertise the university internationally by announcements in educational newspapers, international student information guides, relevant websites and by information stands at educational fairs and exhibitions. Furthermore, the IO has to provide accurate and up-to-date information about the university to foreign partner universities and interested students from abroad. This information includes an overview on the studies offered, scholarships for incoming students, etc.

### 5. Student counselling and information for university staff

One of the core tasks of an IO is to inform their students and graduates about possibilities on the international level – project calls, open programs, information about universities and educational systems in other countries, possible scholarships, relevant seminars and events abroad. Similar information should be provided for university staff.

### 6. Support for exchange students, teachers and guest researchers

Students, teachers and researchers from abroad are special guests and future colleagues and collaborators. They should be treated with special care and hospitality. If exchange programs are included in the functions of IO, they must be managed by a separate sub-unit. This is due to the specific requirements of the different schemes and the variety of tasks connected with organizing mobility – selection, sending own students and teachers, meeting incoming students and teachers, monitoring, reporting, accrediting study periods, etc. The incoming students should be guided to the right departments and courses – the IO should be their "first stop".

They should also be able to use facilities for keeping in contact with their university in the home country. The "own" students studying abroad should be able to get some service and advice from their "home university" through the IO. The IO should maintain good relations with the student organisations at the home university, and check that practical services are kept at a high standard. However, the IO cannot, and should not, take over the responsibility as "hosts" of the international guests from departments and student organisations.

#### 7. Recruiting international students

This task again requires a separate sub-unit. It involves all preparatory work to attract international students – information materials, recruitment campaign, communication, facilitation, etc. Not less important is the work connected with meeting, registering and accommodating already admitted students and the support during the studies. The responsibility might be shared with Student office and departments but the experience shows that IO appears to be the coordination point.

#### 8. IO as a social promoter.

Organising study tours, social and cultural events for foreign students, professors and guests aims at developing warm and friendly atmosphere thus presenting the university in the best possible way. It may be the decisive factor for recommending friends and colleagues to visit the university or to choose it for cooperation. It is one of the most demanding tasks of the IO, since it requires very high standards of language, presentation and diplomatic skills.

#### 9. Administration of the university's international budget

In most cases, the IO is also responsible for the administration of the international budget of the university. These funds are used for special scholarships for outgoing students or graduates and for financing the development and cultivation of co-operation arrangements with other universities.

### POSSIBLE STRUCTURE OF AN INTERNATIONAL OFFICE

The localisation of the IO within the university can differ much from one institution to the other. In general, it is favourable for the Rector to have it both physically and organisationally close to him/herself, since he/she will need close contact to be able to meet the increasing demands of informing visitors, drafting agreements in education and research, and for discussion and writing of policy. It is common that the IO is located within a cluster of "International Affairs" or "External Relations" directly under a Vice-Rector.

There are two types of situations that are better to be avoided if the university would like to build a strong international image. The first case is when IO consists of one person, taking care of both student activities and all other internationalisation issues. When he/she is doing "everything", irrespectively of the level of competence of this person, the university shows the rest of the world that it has a very low ambition to be recognised internationally. The other case is when the natural functions are separated in many units under different supervision. There is no actually overview of what is going on. It is the case when "the one hand does not know what the other is doing" and generally it dissipates resources and generates low efficiency. The number of staff should be related to the number of students and researchers at the institution, but also to the necessary number of staff needed for activities related to the organisation /implementation of international events. Of course, the size of the IO also reflects how

much resources the university is interested in investing in internationalisation. The good practice shows that a well functioning IO needs at least 5–6 staff members to do an appropriate job. An “ideal” IO is described below:

1. Head - responsible for strategy, high level international delegations, staff development and budget;
2. International activities of student and teacher mobility - two persons responsible for agreements and contracts, selection and reporting procedures, incoming and outgoing students and teachers;
3. Exsternal cooperation, international networking and international "cross-faculty" projects – one person;
4. Information and administrative support to international and EU-funding of research and education including legal and financial matters - two persons;
5. Recruiting of international students – two persons;
6. Updating of publications, the website and databases - one person
7. Administrative assistant (secretary), responsible for finance, administration, practical arrangements with social programmes.

#### REQUIRED COMPETENCES

The Head of the IO is the driving force of the office. He/She should have a clear view on the strategic goals for the office and have the responsibility of being systematically updated on what is going on within the university, the country and globally so that he/she can adjust the work of the IO accordingly. The Head will be deeply involved in the work of updating the overall strategy of the university.

The Head should be able to rely on and trust the IO staff so that tasks are carried out independently by the individual staff members. The Head should therefore always be very conscious about the competence balance within the group. The IO needs staff members with academic and research experience within the fields of the university, but also people with economic, legal, information technology, computer, administrative and other skills. If it is possible, staff with different ethnical and cultural backgrounds also would be an advantage.

The Head should ensure that all information on the daily work as well as on the long-term goals and planning is distributed within the group. This is done through staff meetings atleast once a month. In some IOs, meetings are held weekly, supported by a central planning calendar in which everyone writes his/her engagements. Once per semester or per year a one-day planning meeting with the whole group is held under his/her leadership.

There is not yet an academic education leading directly to a career as an International Relations Officer (IRO). Very high qualifications from an educational background as well as from knowledge gained through experience should be expected from an IRO. The IO staff member must be able to access and understand complicated documents in foreign languages, analyse, write and inform clearly with a multi-cultural and multi-ethnical adoption to different audiences. Understanding the public relation dimension is another important part. Most likely, the understanding of legal as well as financial matters in different international settings would also be included in the job description. Although the more technical parts of the IT maintenance and upgrading should be provided outside of the IO, the ability to use computer facilities efficiently, having very good skills in word processing, calculation programmes, data bases, presentation programmes, project management software, handling of e-mail, retrieval of information from the Internet,

and a general ability to learn new computer programmes and update computer tools is very essential for all staff members. All staff members including the administrative staff should have good verbal skills. Skills in writing should be required for all staff except for those working on the assistance administrative level. This means that almost all the staff should be able to take part in the production of information, answers to proposed measures, production of reports within the university and project proposals. All staff members should have excellent knowledge of both verbal and written English. All staff other than administrative staff should manage at least one other language. Important other languages are French, Russian, German and Spanish, but also Arabic, Chinese, Japanese etc. can be important for historical or cultural reasons.

There are also skills that are difficult to be proved on paper, but are equally important. The administrative skills can be defined as being able to organise, keeping files in good order, being honest (no bribing!), having a high integrity and being efficient and service-minded. Remembering that the IO often is the first place of contact for the visitor puts requirement of high level of social and cultural skills - the staff should be open-minded, curious, out-going, positive, flexible and proactive, sensitive for cultural differences and expectations of people with different cultural backgrounds.

It is rare to find in advance individuals with the full range of the required competences. But it is quite possible to plan a continuous and individual competence development programme aiming at achieving the highest possible standard of professionalism. This means that all staff members should be positive to the concept of "life-long learning". The content of the competence development should be decided upon within the group as well as in individual discussions between the staff member and the Head of the IO, for example, once a year. The Head of the IO has the responsibility to take care and provide opportunities for development. A budget line for that gives some economic means for each individual staff member, so that he/she can suggest different courses, conferences and study visits to attend during the year.

## CONCLUSION

In many universities, internationalisation of education was the main objective for setting up an International Office in the modern sense. International co-operation in research, at least on the level of exchanging experience at international conferences, had always been an obvious part of the work of university academics, but in education it was less frequent. The level of co-operation in education was boosted when the European Union launched the ERASMUS programme. At that time teachers and students needed assistance to be able to take advantage of this programme. Later the interest in having education mobility exchanges outside of Europe increased and other programs were launched – TEMPUS, ERASMUS MUNDUS, etc. The Bologna process expanded its ambitions to creating the European Higher Education Area. Now-a-days the international dimension of higher education could be described with a long list of initiatives - joint delivery of undergraduate and/or graduate-level study programs leading to joint and double degrees, exchange study and teaching schemes, joint curriculum development, joint supervision of doctoral studies, research collaboration, measures aiming at institutional development and capacity-building, human resource development, etc. New agendas up to 2020 are waiting to be implemented...

It is not difficult to calculate short and middle-term benefits. But the long-term impact is not less important. The ex-director of UNESCO, Federico Mayor, says

that the cultural function of the European higher education is expressed equally by its humanistic search and its international dimension as they develop awareness of the interdependence of peoples and of societies in today's world. And it must be one of the basic functions of the universities.

#### REFERENCES

1. Knight, Jane and Wit, Hans de. Strategies for internationalization of the HE: historical and conceptual perspectives. URL: [http://www.uni-kassel.de/wz1/mahe/course/module6\\_3/10\\_knight95.pdf](http://www.uni-kassel.de/wz1/mahe/course/module6_3/10_knight95.pdf)
2. Wit, Hans de. Internationalization of HE in the USA and Europe. Greenwood studies in HE. – Greenwood Press, 2002. – ISSN 1531-8087.
3. URL: <http://www.iie.org/en/Who-We-Are/News-and-Events/Press-Center/Press-Releases/2010/2010-11-15-Open-Doors-International-Students-In-The-US>
4. Student Mobility and the Internationalization of Higher Education, A Project Atlas Report, IIE, 2011.
5. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Delivering on the modernization agenda for universities: education, research and innovation. COM(2006) 208 final of 10.5.2006.
6. Mayor, F. "Culture and the University", Higher Education in Europe, CEPES – Bucharest, 1989.

**Caroline Jahnig Dipl.-Psych.**

**Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung**

**Susan Seeber Prof. Dr.**

**Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung**

**Georg-August-Universität Göttingen**

**Göttingen, Germany**

#### **HERAUSFORDERUNGEN DER QUALITÄTSSICHERUNG AN HOCHSCHULEN DURCH KOMPETENZMESSUNG**

##### Аннотация

Статья «Обеспечение качества деятельности вузов через измерение компетенций» посвящена одному из основных вопросов обеспечения качества высшего образования – путям и способам определения уровня сформированности компетенций. Статья затрагивает такие связанные с измерением вопросы, как факторы входа, уровень процессов и выхода, определение компетенции, тестирование как инструмент для определения уровня сформированности компетенций.

Ключевые слова: качество образования, процессы, формирование компетенций, тестирование

##### 1. Ausganglage

In Deutschland wie auch in vielen anderen europäischen Ländern haben sich Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in den letzten 10 bis 15 Jahren für

Hochschulen zu einem zentralen Thema entwickelt (Teichler, 2006; Clermont, Gerts, & Meyer, 2010). Die damit verbundene Diskussion um die Erfassung von Studierendenkompetenzen an Hochschulen stand in den letzten Jahren unter dem Einfluss des Bologna-Prozesses. Der Bologna-Prozess ist ein 1999 durch die Bologna Deklaration dokumentiertes Übereinkommen verschiedener Staaten<sup>1</sup> mit der Zielsetzung der Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums. Das angestrebte europaweite Hochschulsystem soll die Mobilität von Studierenden, Absolventen und universitären Mitarbeitern fördern. Zudem sollen die Studierenden besser auf ihre zukünftige Berufstätigkeit vorbereitet und zu einer aktiven Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft befähigt werden. Ein weiteres wichtiges Ziel des Bologna-Prozesses besteht im Abbau sozialer Disparitäten im Zugang zur Hochschulbildung (Bologna Declaration, 1999).

<sup>1</sup> Eine Liste der unterzeichnenden Länder des Abkommens ist unter folgender URL abrufbar: <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/LaenderlisteBologna.pdf> (letzter Zugriff 18.03.2011) Eine besondere Rolle spielen in der Qualitätsdiskussion über die Hochschulbildung auch die von zahlreichen Unternehmen beklagten Fachkräftelücken in bestimmten Bereichen. Bemangelt wird zudem die Passgenauigkeit zwischen akademischer Ausbildung und beruflichen Anforderungen. Die europaweite Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse ist daher mit der Idee verbunden, die Beschäftigungsfähigkeit („employability“) der Hochschulabsolventen zu verbessern. Die Qualitätssicherung schließt damit auch die regelmäßige Überprüfung und Evaluation der Studienergebnisse und -erträge ein (vgl. auch Teichler, 2007). Damit verbindet sich das Erfordernis die Leistungen der Studierenden am Ende des Studiums systematisch zu erfassen (output) und den beruflichen Erfolg der Studierenden nach Abschluss des Studiums zu dokumentieren (outcome). Durch eine standardisierte Kontrolle der Lernergebnisse, d. h. durch Kompetenzmessung, an Universitäten wird zum einen ein direkter Vergleich zwischen den Universitäten ermöglicht, zum anderen kann sie aber auch als Instrument für die Weiterentwicklung der Studiengänge und Curricula eingesetzt werden. Ein Vergleich zwischen den studentischen Lernresultaten verschiedener Universitäten erleichtert den Studierenden die Wahl der passenden Universität. Die Popularität von Hochschulrankings ist ein Indiz dafür, dass solche Bewertungskriterien von angehenden Studierenden bei der Wahl geeigneter Studienprogramme gewünscht sind (Kroth & Daniel, 2008).

## 2. Kompetenzmessung als Mittel der Qualitätssicherung

### 2.1 Modelle der Qualitätssicherung

Qualitätskontrollen im Bildungssystem können durch vielfältige Maßnahmen vorgenommen werden. Üblicherweise wird zwischen sogenannten Input-, Prozess-, Output- und Outcomefaktoren unterschieden. Einen Überblick über die möglichen Betrachtungsperspektiven bei der Bewertung von Bildungsinstitutionen liefert das Analysemodell von Absolventenstudien von Schomburg (2003) (Abb. 1). Abbildung 1: Analyse Modell nach Schomburg (2003) Quelle: Janson und Ulrich (2007) Standen lange Zeit die Inputfaktoren im Zentrum der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, so hat sich in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit auf die Prozess- und Ergebnisebene verschoben. In Deutschland, wie auch in vielen anderen europäischen Ländern, wurden Prozess- und auch einige outputorientierte Quali-

tatssicherungsmaßnahmen implementiert. Ein Beispiel dafür sind die vielfältigen Formen Lehrevaluation, die an immer mehr Hochschulen regelmäßig durchgeführt werden (Pasternack, 2001). Die Akkreditierungen von Studiengängen bzw. Studienprogrammen und die Systemakkreditierungen von Universitäten insgesamt sind gleichfalls ein Indiz dafür, die Hochschulen anhand von Qualitätskriterien zu bewerten. Zusehends rücken auch (latente) Variablen des Outputs im Sinne von konkreten Lernergebnissen und Variablen des Outcome, wie der berufliche Erfolg und die erfolgreiche Gestaltung von Berufslaufbahnen, in den Mittelpunkt der Betrachtung. Wegbereiter für diese Entwicklung sind nicht zuletzt die large-scale-Studien internationaler Organisationen wie der OECD und der IEA (International Educational Assessment) im allgemeinbildenden Bereich und im Bereich der Erwachsenenbildung (PIRLS für die Primarbildung und PISA sowie TIMSS für die Sekundarbildung, IALS und ALL für die Erwachsenenbildung). Der Hochschulsektor war jedoch lange Zeit von einer international vergleichenden Outputorientierung ausgeschlossen. Die Ankündigung der OECD eine international vergleichende Studie an Hochschulen (AHELO, 2010) zu planen, löste daher bei den Akteuren des Hochschulsystems eher verhaltene Reaktionen aus. Es wird befürchtet, dass es sich um ein methodisch nicht bewältigbares Unterfangen handle (Verbeet, 2009). Als Grundlage der angestrebten, outputorientierten Qualitätssicherung im einheitlichen europäischen Hochschulraum dienen die in Anlehnung an das Berliner Communiqué (2003) vom European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) verfassten „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ (2009). In diesem zentralen Dokument wird die Formulierung und die Erfassung des learning outcomes<sup>2</sup> als ein unverzichtbares Mittel zur Qualitätskontrolle an Hochschulen genannt. Zwar ist festzustellen, dass die formalen Vorgaben der Qualifikationsrahmen nicht immer mit einer inhaltlichen Umgestaltung der Studiengänge einhergehen und eine Verbesserung der Qualitätssicherungssysteme noch viele Jahre in Anspruch nehmen kann (Gehmlich, 2009), trotzdem sollten diese zukunftsweisenden Dokumente in den aktuellen Forschungsbemühungen im Bereich Kompetenzmessung berücksichtigt werden.

2 Auf eine Übersetzung des Begriffs „Learning Outcome“ wird verzichtet um sich möglichst nah an den Begrifflichkeiten der OECD zu orientieren.

## 2.2 Konzeptuelle Herausforderungen bei der Bestimmung des output und outcome

Der Begriff learning outcome ist bisher nicht einheitlich definiert. Es besteht jedoch auf bildungspolitischer Ebene weitgehender Konsens, dass es sich bei learning outcomes um Aussagen über das angestrebte Wissen und Können nach dem Abschluss eines Studiengangs oder eines Bildungsprogramms handelt (vgl. OECD; CHEA). Learning outcomes werden im „Framework for Qualifications of the European Higher Education Area“ (2005, S. 37) als „statements of what a learner is expected to know, understand/or be able to do at the end of a period of learning“ () definiert. Der Bericht weist explizit drauf hin, dass die Benutzung der Phrase „[...] be able to do [...]“ den Kompetenzaspekt von Hochschulbildung unterstreichen soll und sich somit von einer auf Fakten beschränkten Vermittlung von Wissen absetzt. Diese Formulierung spiegelt die nicht unumstrittene Forderung wider, Studium und Lehre statt auf Wissensvermittlung auf Kompetenzen auszurichten (Stratmann, Preussler, & Kerres, 2009). Die internationalen Bestrebungen learning

outcomes zu definieren und zu erfassen wird in Deutschland dementsprechend durch eine bildungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion begleitet. Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (2005) greift den Kompetenzbegriff explizit bei der Beschreibung der angestrebten learning outcomes auf verschiedenen Qualifikationsebenen auf. Es wird eine Unterteilung zwischen Wissen und Können der Studierenden entsprechend ihres Qualifikationsgrades (Bachelor, Master, Promotion) vorgenommen. Die in Tabelle 1 dargestellten Systematisierungen aus dem Deutschen Qualifikationsrahmen zeigen, dass die deutsche Hochschulbildung der europäischen Orientierung an Qualifikationen und learning outcomes (inklusive Kompetenzen) folgt. Studiengänge sollen nicht mehr über Studieninhalte und formale Kriterien des Studiengangs gesteuert werden, sondern über vorab zu beschreibende learning outcomes und Kompetenzen als angestrebtes und überprüfbares Studienresultat (Dehnbostel, Ne. , & Overwien, 2009).

Tabelle 1: Systematisierung von learning outcomes aus dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (2005)

Wissen und Verstehen  
Können (Wissenserschließung)  
Wissensverbreiterung  
Instrumentale Kompetenz  
Wissensvertiefung  
Systemische Kompetenz  
Kommunikative Kompetenz

Standardisierte Instrumente, die die tatsächlichen learning outcomes oder Kompetenzen der Studierenden unter Berücksichtigung moderner Testmethoden erfassen sind allerdings in Deutschland mehr als rar. Eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegebene Sichtung der aktuellen Forschungsergebnisse im Bereich der Kompetenzmessung weist auf eklatante Lücken im nationalen Forschungsstand hin (Zlatkin-Troitschanskaia & Kuhn, 2010). Die im Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse dokumentierte Kompetenzorientierung gibt auch den Rahmen für die Kompetenzmessung an deutschen Hochschulen vor. Das die Begriffe learning outcome und Kompetenzen weder im Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse noch im „Framework for Qualifications of the European Higher Education Area“ eindeutig abgegrenzt und definiert sind, zeugt von der Komplexität der beiden Konstrukte. Da einer wissenschaftlich fundierten Kompetenzmessung eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff vorausgeht, wird diese im folgenden Abschnitt vorgenommen.

### 2.3 Zum Kompetenzbegriff

Der Begriff der Kompetenz ist innerhalb der letzten Dekade geradezu ein Modebegriff der Sozial- und Erziehungswissenschaften geworden (z. B. Rychen & Salganik, 2001; Weinert 2001), der je nach Disziplin spezifisch definiert wird (vgl. Clermot et al., 2010). Für den Bereich der Kompetenzforschung lassen sich drei zentrale Forschungstraditionen identifizieren: (1) Performanzorientierte Konzepte mit behavioristischen Wurzeln, (2) Ansätze, die Kompetenzen als sog. "generic skills" betrachten und (3) kognitionspsychologische Ansätze, die vor allem in der empirischen Bildungsforschung eine breite Anwendung gefunden haben (vgl. Klieme & Hartig, 2007; Winther, 2010). In der Psychologie, namentlich in der pa-



dagogischen Diagnostik, wurde der Kompetenzbegriff vor allem in Abgrenzung zu generalisierten, kontextunabhängigen Leistungskonzepten eingeführt (Hartig, 2007) und ist im Zusammenhang mit der Messung von Lern-Voraussetzungen und Lernergebnissen zum zentralen Element der Lernerfolgseinstellung geworden. Die Ergebnisse von Bildungs- und Qualifizierungsprozessen sollen nicht mehr nur durch einen „Kanon fachlicher Kenntnisse“ beschrieben werden (Hartig, 2007, S. 9), sondern als komplexe Dispositionen, die es den Individuen ermöglichen, Anforderungen in sich verändernden Kontexten zu bewältigen. Eine in der empirischen Bildungsforschung weitgehend akzeptierte und häufig verwendete Kompetenzdefinition ist die von Weinert (2001). Weinert (2001, S. 24) betrachtet Kompetenzen aus einer kognitionspsychologischen Perspektive als „[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Aus dieser Definition Weinerts geht hervor, dass Kompetenzen über reines Faktenwissen hinaus auch die tatsächliche Manifestation von Fähigkeiten in zielgerichteten Handlungen umfassen. Einfach ausgedrückt geht es bei Kompetenzen nicht nur um das Wissen, sondern auch um das Können und Wollen. Diese Aufteilung zwischen Wissen und Können (unter Vernachlässigung volitionaler und motivationaler Aspekte) wurde auch in der Systematisierung der learning outcomes im Deutschen Hochschulqualifikationsrahmen aufgegriffen (vgl. Tabelle 1). Für die Kompetenzmessung bedeutet dieses mehrschichtige Kompetenzverständnis eine große Herausforderung. Je komplexer eine zu messende Kompetenz ist, desto schwieriger ist die Operationalisierung und Messung dieser Kompetenz. Dies trifft insbesondere auf komplexe Fähigkeiten zu, die von Hochschulabsolventen erwartet werden, wie beispielsweise Problemlösefähigkeiten in bestimmten Bereichen oder strategische Kompetenzen in bestimmten Handlungsfeldern. Im Folgenden werden die spezifischen Herausforderungen für die Kompetenzmessung am Beispiel der Erfassung betriebswirtschaftlicher Kompetenzen benannt. Die Darstellung beginnt mit einem Überblick über den nationalen Forschungsstand und schließt mit einer detaillierten Darstellung der Herausforderungen der Testkonstruktion.

## 2.4 Stand der Hochschulkompetenzmessung im Fach Betriebswirtschaft

### 2.4.1 Kompetenzmessung in der universitären Praxis

Studienleistungen werden in Deutschland im Regelfall seitens der jeweiligen Hochschule zertifiziert (Teichler, 2007). In der Praxis ergibt sich daraus eine Vielfalt an Methoden der studentischen Leistungsüberprüfung. Die Dozenten der einzelnen Fächer haben zumeist große Entscheidungsfreiheit wie sie die obligatorische Leistungsprüfung am Ende des Semesters oder des Studiums vornehmen wollen. In der Regel handelt es sich dabei um Klausuren mit offenen oder geschlossenen Antwortformaten, wissenschaftliche Hausarbeiten oder mündliche Abschlussprüfungen. Allerdings ist die Güte und Qualität dieser Prüfungen bislang kaum untersucht. Ob dabei tatsächlich Kompetenzen gemessen werden, darf angezweifelt werden. Zwar werden in den Modulbeschreibungen der einzelnen Veranstaltungen zumeist Kompetenzen und Lernziele schriftlich formuliert (Stratmann, Preussler & Kerres, 2009), konkrete Umsetzungen in den Lehrveranstaltungen finden oft jedoch nicht statt (Brodbeck, 2009). Stratmann et al. (2009) kritisieren, dass zumeist

deklarative Wissensbestände von den Studierenden in den Klausuren und mündlichen Prüfungen abgefragt werden. Damit wird zwar Wissen als wichtige Voraussetzung für kompetentes Handeln erfasst, aber nicht komplexe Dispositionen, wie sie mit dem Begriff der Kompetenzen verbunden sind. Herkömmliche Prüfungsformen wie Klausuren und Aufsätze stoßen für die Kompetenzerfassung an ihre Grenzen (Stratmann et al., 2009), weil lediglich Teilaspekte der Kompetenz ermittelt werden. Als alternative Konzepte für die Erfassung von Kompetenzen schlagen die Autoren ein weiterführendes Portfolio-Konzept vor, das eine umfassende Bewertung studentischer Kompetenzen erlauben soll. Wie die Leistungen, die in dem Portfolio gesammelt werden erhoben werden können, führen die Autoren hingegen nicht näher aus. Über die Messgüte der zahlreichen eingesetzten Diagnoseinstrumente an den Universitäten und Hochschulen stehen der Öffentlichkeit keine Informationen zur Verfügung. Wie in der Einleitung beschrieben gibt es aber in der Forschung Bemühungen diesen Mischstand zu beheben. Diese Forschungsvorhaben werden im Folgenden beschrieben.

#### 2.4.2 Zur Messung betriebswirtschaftlicher Kompetenzen: ein Überblick über den Forschungsstand in Deutschland

Schon 1994 nahmen Renkl, Gruber, Mandl und Hinkofer die damalige Bildungskritik, es werde in deutschen Bildungsinstituten inklusive der Hochschule zu viel „trages Wissen“ produziert, zum Anlass einen Leistungsvergleich zwischen Münchener Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und Studierenden der Psychologie und Pädagogik vorzunehmen. Zwar stand diese Untersuchung noch nicht im Lichte der aktuellen Kompetenzdebatte und zielte auch nicht auf eine large-scale-Untersuchung ab, die Grundüberlegungen dieser Studie unterscheiden sich aber nur unwesentlich von den heute immer noch aktuellen Fragen nach der Qualität der universitären Ausbildung (Renkl, Gruber, Mandl, & Hinkofer, 1994). Ähnlich dem heutigen Kompetenzverständnis gehen die Autoren davon aus, dass die universitäre Ausbildung den Studierenden ermöglichen sollte nützliches Wissen zu erwerben, welches auch außerhalb des instruktionalen Kontexts der Universität gebraucht wird und damit auch das Lösen komplexer Probleme in Beruf und Alltag betrifft. Als Maß für die Anwendung deklarativen Wissens wurde das betriebswirtschaftliche Planspiel „Jeansfabrik“ (Preiß, 1993) eingesetzt. Ziel des Planspiels ist es, Jeans auf einem Duopolmarkt mit Gewinn abzusetzen. Dabei müssen die Teilnehmer in jedem Planspielmonat Entscheidungen über Verkaufspreis und Produktionsmenge treffen, um Gewinne zu erzielen. Das erstaunliche Ergebnis dieser Studie war, dass die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften deutlich weniger Gewinne erzielten, als die Vergleichsgruppe der Studierenden der Psychologie und Pädagogik. Auch die mentalen Modelle der eigentlichen Experten unterschieden sich erst nach der Beendigung des Planspiels in ihrer Qualität von denen der Wirtschaftsnovizen. Renkl et al. (1994) schlussfolgern, dass das im wirtschaftswissenschaftlichen Studium erworbene Wissen den Studierenden nicht, wie erwartet, die Steuerung eines komplexen ökonomischen Systems erleichtert, sondern im Gegenteil der erfolgreichen Umsetzung des Gelernten sogar im Wege stehe. Eine Schlussfolgerung der Autoren lautet, dass Studierende mehr an komplexen Problemstellungen lernen sollten. Auf Grund der aufwendigen Durchführung von Simulationen und der dadurch bedingten kleinen Stichprobe und ist diese Form der Messung von Kompetenzen für Untersuchungen mit großen Stichproben nicht geeignet.

Eine ausführliche Analyse zum Forschungsstand der Messung akademisch vermittelter Fertigkeiten und Kenntnisse von Studierenden bzw. Hochschulabsolventen aus dem Jahr 2010 (Zlatkin-Troitschanskaia & Kuhn, 2010) bescheinigt der deutschen Forschungslandschaft ein defizitäres Gesamtbild. Im Bereich der Betriebswirtschaft werden nur zwei aktuelle Forschungsarbeiten genannt, die den Kriterien einer objektiven, validen und gültigen Messung gerecht werden. Es wird zum einen der innovative Lehr- Lernortverbund in der Hochschulausbildung (ILLEV) der Universität Mainz aufgeführt und zum anderen zwei Teilprojekte der RTWH Aachen und der TU Braunschweig zum Thema „Lehrerfolg - Messung des Lehrerfolgs als Teilaufgabe eines umfassenden Fakultätscontrollings“. Im Bereich der Betriebswirtschaft liegen auch einige Studien der subjektiven Kompetenzmessung über Selbsteinschätzungen vor (z.B. Winkelmann, 1997). Allerdings wird die Erfassung von Kompetenzen auf der Grundlage von subjektiven Selbsteinschätzungen den Anforderungen an Gutekriterien für Kompetenzmessungen nicht gerecht und soll hier nicht näher betrachtet werden. Das oben genannte, vom BMBF geforderte Verbundprojekt, der RTWH Aachen und der TU Braunschweig, fokussiert die Messung der Lehrleistung von Hochschuldozenten in der betriebswirtschaftlichen Fachdisziplinen. Das Forschungsprojekt hat das Ziel, die Zusammenhänge zwischen Lehr- und Lernprozessen betriebswirtschaftlich-theoretisch zu modellieren und ein praxistaugliches Konzept für die partielle Messung der Lehrperformance zu entwickeln. Dabei bedient sich das Projektteam der Theorie der Dienstleistungsproduktion und der Theorie des Performance Measurements. Zu den zentralen Fragen des Projekts gehört die Frage nach der Zielsetzung akademischer Lehre. Ob und wie im Rahmen des Projektes Lernzielerfolgskontrollen an Studierenden, anhand von Kompetenzmessung vorgenommen werden soll, geht es den bisherigen Veröffentlichungen nicht hervor.

Darüber hinaus läuft derzeit ein Projekt von Buske, Forster, Klinke, Kuhn, Preu.e & Zlatkin-Troitschanskaia (2009) zur fachlichen (und fachdidaktischen) Leistungsmessung von Diplom- und BA-Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik (ILLEV). Das Projekt ist vor dem Hintergrund des in Deutschland vollzogenen Wechsels vom traditionellen Diplomstudengang zum Bachelor- und Masterstudengang einzuordnen und hat zum Ziel, einen systematischen Vergleich von Diplom- und BA-MA-Modell hinsichtlich deren Effekte auf die Ausprägung und Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz von Studierenden durchzuführen. Als Teilziel des Projektes ist die Untersuchung der Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz von Studierenden mit dem Fokus der Modellierung und Messung der kognitiven Dimensionen von Professionalität genannt. In dem Projekt wurden bisher 3 Erhebungswellen durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Erhebungen sind jedoch noch nicht offiziell veröffentlicht.

Ein weiteres Forschungsprojekt, welches in dem Überblicksartikel von Zlatkin-Troitschanskaia und Kuhn (2010) keine Erwähnung findet, ist ein bereits abgelaufenes Projekt des Instituts für Mittelstandsforschung zur Erfassung von Wirtschaftswissen zur Personalauswahl in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) (Gro.ler, Wilhelm, Wittman, & Milling, 2002). Ziel des Projektes ist die Entwicklung eines online administrierten Tests, der betriebswirtschaftliches Wissen unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen in kleinen und mittelständischen

Unternehmen erfassen soll. In einem ersten Arbeitsschritt erfolgte die Klassifikation von betriebswirtschaftlichem Wissen anhand von Lehrbüchern sowie universitären und schulischen Curricula. Auf diese Weise spezifizierten sie neun Hauptdomanen der Betriebswirtschaft. Dazu gehören: General Management, Production & Operations, Finance, Marketing & Sales, Financial Accounting & Reporting, Cost Accounting, Strategy, Tax and Human Resources. Die neun Hauptdomanen sind jeweils in weitere Subdomanen unterteilt. Der so entwickelte Business Administration Knowledge Test (BAKT) weist zwar Schwächen bei der Faktoranalytischen Untersuchung der Daten auf (Bothe 2003), ist aber derzeit der einzige aktuelle Test mit betriebswirtschaftlichen Inhalten. Der BAKT findet derzeit Anwendung im Projekt ILLEV. Der bisher wenig elaborierte nationale Forschungsstand weist einmal mehr auf die Komplexität der Kompetenzmessung an Hochschulen hin.

Schomburg (2003) schreibt zur Herausforderung der Messung von universitären Lernergebnissen: „The best methodological solution, in principle, is the direct measurement of the results of university studies. In view of the variety of expectations that are placed in the university and in view of the difficulty of measuring creativity and the complex field of problem solving ability, attempts to develop methods of measuring results of university studies, in general, have hardly any chance of being accepted by experts and others as being valid. In addition, great effort is necessary to develop such measurements. Finally, the scientific discussion about the value of certificates can be summarized by stating that it is not a perfect measurement of performance that is wanted by the participants, but at best a certain clarity. It is to be expected that interest in developing direct measurements of results of university studies will grow and that this will lead to increased experience in this field.“ Im folgenden Kapitel werden die Herausforderungen der Testkonstruktion geschildert und verschiedene Testverfahren vorgestellt und bewertet.

### 3. Herausforderungen der Testkonstruktion für die Kompetenzmessung an Hochschulen

#### 3.1 Berücksichtigung der Testgutekriterien

Bei der Testkonstruktion ist besonderes Augenmerk auf die Gutekriterien der Testentwicklung, Objektivität, Reliabilität und Validität (Lienert & Raatz, 1998) zu legen. Hartig und Jude (2007) sehen in der Erfüllung der klassischen Gutekriterien pädagogisch psychologischer Diagnostik die zentrale Voraussetzung dafür, auf der Basis von Kompetenzmessungen Konsequenzen für Individuen und Institutionen zu ziehen. Objektivität bezieht sich auf die Unabhängigkeit der Testergebnisse von Einflüssen der Testdurchführung und -auswertung, Reliabilität (Zuverlässigkeit) bezeichnet die Genauigkeit, mit der eine Disposition oder Eigenschaft gemessen wird, und Validität (Gültigkeit), beschreibt die Aussagefähigkeit des Testergebnisses bezüglich der Ziele der Messung (Ingenkamp & Lissmann, 2005). Prinzipiell sollten zur Gewährleistung der Objektivität Aufgaben mit geschlossenem Antwortformat oder Aufgaben mit einem möglichst eindeutigen Bewertungsschlüssel bevorzugt verwendet werden. Um eine möglichst objektive Erhebung der Daten zu gewährleisten sollten Kompetenzmessungen immer unter kontrollierten Bedingungen stattfinden. Die Bedingungen können weitgehend kontrolliert werden, in dem man geschulte Testleiter die Administration der Tests begleiten lässt. Gleiches ist für die Eingabe und Verarbeitung der Testdaten zu empfehlen. Die Reliabilität sollte vor jeder Kompetenzmessung durch eine Pilotierung der Instrumente em-

pirisch, anhand der üblichen statistischen Verfahren (Reliabilitätsanalyse zur Bestimmung von Cronbachs alpha) überprüft werden. Allgemein wird die Validität als das wichtigste Gütekriterium zur Beurteilung eines diagnostischen Verfahrens angesehen (Hartig & Jude, 2007). Sie umfasst verschiedene Aspekte wie die Inhaltsvalidität, d.h. den engen Bezug zum Curriculum, oder die diagnostische bzw. prognostische Eignung (Kriteriumsvalidität). Allgemein kann ein Test als inhaltlich valide betrachtet werden, wenn die Aufgabeninhalte den interessierenden Merkmals- bzw. Verhaltensbereich angemessen repräsentieren. Die Validität eines Instruments zur Kompetenzmessung ist im Wesentlichen durch die Qualität des zu Grunde gelegten Kompetenzmodells und den dabei gewählten Konstruktionszugang determiniert.

### 3.2 Wahl eines Testmodells

Den Zielsetzungen von Kompetenzmessungen entsprechend werden für die Messung von Kompetenzen psychometrische Modelle benötigt, die Annahmen über Zusammenhänge zwischen dem zu erfassenden Merkmal (der Kompetenz) und dem in der Testsituation beobachteten Verhalten beinhalten (Rost, 2004). Dabei wird zwischen der „klassischen Testtheorie“, die auch als allgemeine Messfehlertheorie bezeichnet wird, und der probabilistischen Testtheorie unterschieden. Es handelt sich hierbei nicht – wie häufig missverstanden – um konkurrierende, sondern um komplementäre Ansätze (Rost, 2004), die jeweils spezifischen Aspekte einer Messung beleuchten und damit auch ein unterschiedliches Potenzial in der Aussagekraft über das zu erfassende Merkmal haben. Die klassische Testtheorie geht von der Annahme aus, dass Messwerte immer fehlerbehaftet sind, dass sich also der gemessene Wert einer Person aus dem wahren Wert und einem Messfehler zusammensetzt. Über verschiedene Prüfverfahren können Aussagen über die Größe des Messfehlers getroffen werden und es sind somit Angaben über das Wertespektrum, in dem sich der wahre Messwert der Personen befindet, möglich. Ein wesentlicher Nachteil der klassischen Testtheorie besteht darin, dass die Testwerte nicht direkt in Bezug zu den Item- bzw. Aufgabenanforderungen gesetzt werden können. Es ist also nur eine normorientierte Interpretation der Testwerte möglich, die keine substantielle Aussage über den Grad der Beherrschung eines Lern- oder Studienziels ermöglicht.

Mit der Entwicklung und Etablierung der probabilistischen Testtheorie (auch Item-Response-Theorie genannt) wird dagegen eine Reihe von Messproblemen und Einschränkungen, die mit der klassischen Testtheorie verbunden sind, überwunden. Bei der Item-Response-Theorie (IRT) handelt es sich um eine Familie von Messmodellen, die den Zusammenhang zwischen dem über manifesten Variablen beobachtbaren Testverhalten und einer dahinter stehenden „latenten“ Fähigkeit, Eigenschaft oder Disposition beschreiben. Kompetenzen werden als „latente“ Personenvariablen konzipiert, die sich aus einzelnen „manifesten“ Itemvariablen konstituieren. Die Modellierung des Antwortverhaltens erfolgt für jedes Item und jede Person auf der Grundlage einer nicht-linearen Funktion, der sog. Itemfunktion, die die Wahrscheinlichkeit des manifesten Antwortverhaltens festlegt. Aufgabenschwierigkeiten und Personenfähigkeiten werden auf derselben Metrik einer Differenzskala derart abgebildet, dass die Wahrscheinlichkeit für die Bewältigung einer Aufgabe in dem Maße wächst, als die Personenfähigkeit die Aufgabenschwierigkeit übersteigt, und in dem Maße sinkt, als sie dahinter zurückbleibt (Rost, 2004). Folgende Bedingungen müssen dabei erfüllt sein (vgl. Baumert et al., 2000, S. 63):

- lokale stochastische Unabhängigkeit der Items,
- Personenhomogenität (Bestimmbarkeit der Itemparameter unabhängig von der gewählten Personenstichprobe) und spezifische Objektivität (Bestimmbarkeit der Personenparameter unabhängig von der konkreten Itemstichprobe).

Diese drei grundlegenden Annahmen ermöglichen also im Falle des Rasch-Modells bzw. des IPL-Modells die Bestimmung der Itemparameter unabhängig von der gewählten Personenstichprobe und die Bestimmung der Personenparameter unabhängig von der Itemstichprobe. Für die Auswertung von Testdaten auf Basis der Item-Response-Theorie können unterschiedliche Modelle genutzt werden, z. B. das Rasch-Modell (IPL), das zwei-parametrische Birnbaum-Modell mit zusätzlichen Diskriminanzparametern (2PL), das nicht-parametrische Mokken-Modell oder auch Modelle für polytome Itemantworten wie das Partial-Credit-Modell (Rost, 2004; vgl. die Beiträge in van der Linden & Hambleton, 1997).

Gegenwärtig ist vor allem das dichotome Rasch-Modell im Rahmen von Kompetenzuntersuchungen verbreitet. Es gibt kein allgemeines Verfahren, nach dem a priori das geeignete Testmodell für eine Untersuchung ausgewählt werden kann. Vielmehr muss ausgehend vom Messniveau der Daten, von den Prinzipien der Itemkonstruktion und dem Erhebungsdesign ein theoretisch begründbares Modell ausgewählt und dessen Passung im Vergleich zu ebenfalls in Frage kommenden alternativen Modellen geprüft werden.

### 3.3 Auswahl eines Testverfahrens

Für die Erfassung von Kompetenzen können prinzipiell unterschiedliche Messverfahren und -instrumente verwendet werden, die sich zum Teil auf sehr verschiedene Itemformate stützen. Für die Messung von beruflich relevanten Kompetenzen können zwei Hauptwege zur Operationalisierung und Messung der entsprechenden Kompetenzen unterschieden werden:

- die Kompetenzmessung auf der Basis externer Tätigkeiten (besser vielleicht: „beobachtbarer Arbeitsergebnisse“) und
- die Kompetenzmessung auf der Grundlage interner Bedingungen wie Wissen, Können, Metakognitionen, Motivationen usw. (Baethge et al., 2006, S. 29).

Gegen eine beobachtungsbasierte Kompetenzmessung im Rahmen von Arbeitsproben sprechen vor allem die schwierig zu erreichende Einigung über den Stellenwert der zu erbringenden Leistungen für den jeweils zu untersuchenden Beruf bzw. Berufsbereich, der beträchtliche zeitliche Aufwand für Erhebungen im Rahmen von Arbeitsproben, die bei hoher Teilnehmerzahl erhebliche Ressourcen (einschließlich der Gewinnung und Schulung von Testleitern bzw. Beobachtern) erfordern, und schließlich die Beschränkung auf einen eng begrenzten Qualifizierungsaspekt (ebd., 49). Ohne Zweifel kann eine Kompetenzerfassung auf der Grundlage von Arbeitsproben ein hohes Maß an Kriteriumsvalidität erlangen. Dies ist jedoch gegen die vielfältigen Nachteile und Einschränkungen von Leistungserhebungen in realen Arbeitsprozessen einschließlich der damit verbundenen Mess- und Beurteilungsprobleme abzuwägen.

Maßgeblich für die Auswahl der hier vorgestellten Verfahren sind einerseits deren diagnostische Güte bei der Erfassung beruflicher Kompetenzen sowie andererseits deren Praktikabilität und Handhabbarkeit. Abschließend werden deshalb noch kurz einige subjektive Verfahren der Kompetenzerfassung diskutiert,

die indessen gerade wegen ihres hohen Verbreitungsgrades in der Alltagspraxis mehr Fragen aufzuwerfen, denn zu lösen geeignet sind.

### SIMULATIONEN

Für die Erfassung beruflich relevanter Kompetenzen ist häufig die Dynamik von Situationen von hoher Bedeutung. Interaktive Computersimulationen können weitgehend authentische berufliche Situationen modellieren, lassen sich nahezu beliebig offen und prozessorientiert gestalten und können damit realen Handlungssituationen sehr nahe kommen (Jude & Wirth, 2007). Häufig werden sie durch Videovignetten von arbeitsplatzspezifischen Situationen unterstützt, auf deren Grundlage das Antwortverhalten von Testpersonen hinsichtlich verschiedener Kriterien beurteilt werden kann. Für die Testung von Kompetenzen im Bereich der Wirtschaftswissenschaften eignen sich beispielsweise virtuelle Unternehmen für eine möglichst handlungsnahe Testung von Kompetenzen. Auch in anderen professionellen Bereichen wie beispielsweise in der medizinischen Ausbildung künftiger Ärzte werden Simulationen für die Diagnostik von Kompetenzen bereits genutzt.

### ARBEITSSZENARIOEN UND KURZESSAYS

Eine weitere Möglichkeit, berufliche Kompetenzen zu erfassen und ihren Entwicklungsstand zu bewerten, besteht in der Vorgabe von Szenarien, deren Bearbeitung in Form von Kurzesays, technischen Lösungsentwürfen, Handlungsplänen etc. erfolgt (vgl. Rauner, Grollmann & Martens, 2007). Der Aufwand für das Rating solcher offenen Aufgabenformate bleibt überschaubar; auch die Interrater-Reliabilität kann bei diesen Aufgabentypen erfahrungsgemäß hinreichend sichergestellt werden. Allerdings sind hieran auch andere, unter Umständen nicht direkt relevante Kompetenzbereiche beteiligt, etwa schriftsprachliche Kompetenzen beim Einsatz von Kurzesays; entsprechende Konfundierungen sind ggf. statistisch zu kontrollieren. Das freie Antwortformat bei Arbeitsszenarien und Problemstellungen ist hiernach für das Erfassen kreativer Leistungen, aber auch bei divergenten, oftmals konstruktiven oder argumentativen Anforderungen von Vorteil, auch wenn es mit den erwähnten Nachteilen und Einschränkungen hinsichtlich Testgüte und Objektivität der Auswertung verbunden sein kann.

### KLASSISCHE MULTIPLE-CHOICE-AUFGABEN

Wie in der allgemeinen Schulleistungsforschung finden auch in der beruflichen Kompetenzmessung Multiple-Choice-Aufgaben eine weite Verbreitung. Tests mit gebundenen Antwortformaten werden vor allem in large-scale-Assessments wie PISA, IALS, ALL etc. eingesetzt. Diese Testaufgaben mit gebundenem Antwortformat können so aufgebaut sein, dass nur eine der Antwortmöglichkeiten die korrekte Lösung bietet, die dann im Unterschied zu 0 („falsch“) mit 1 („richtig“) codiert wird oder sie können als mehrkategoriale Items konzipiert sein, deren Lösungsalternativen von völlig falsch, über teilrichtige Lösungen bis zur korrekten Lösung reichen. Im Unterschied zu ungebundenen Formaten werden die Antworten nicht durch die Testpersonen formuliert, sondern müssen lediglich aus einem verfügbaren Set möglicher Alternativen ausgewählt werden. Dem Vorteil einer hohen Auswertungseconomie steht hier der Nachteil gegenüber, dass Rätetendenzen, ein

intelligentes Ausschließen von Antwortalternativen oder nicht ausgeschöpfte Handlungs- bzw. Ergebnisalternativen das Testergebnis beeinflussen können. Ratewahrscheinlichkeiten lassen sich durch weiterentwickelte Testmodelle ermitteln und kontrollieren, insbesondere über ein dreiparametrisches Testmodell (3PL). Ebenso können Datenstrukturen von Tests mit mehrkategorialer Kodierung, also mit halbrichtigen bzw. fast richtigen und vollständigen Lösungen, in modernen Testmodellen angemessen abgebildet werden. Ein hartnackiges Vorurteil allerdings, demzufolge mit gebundenen Aufgabenformaten die Konstruktion anspruchsvoller Aufgaben nicht möglich sei, kann nach psychometrischem Erkenntnisstand definitiv zurückgewiesen werden. Mit professionell konstruierten Tests, deren Items und Distraktoren auf ihre empirische Güte hin geprüft wurden, können mit gebundenen Aufgabenformaten sehr wohl auch komplexe Anforderungen getestet werden. Im Zweifelsfall wird man, im Interesse einer optimalen Nutzung begrenzter Testzeit, weniger komplexe, eher konvergente Aufgaben möglichst im multiple-choice-Format konstruieren, und allenfalls Aufgaben mit kreativen, konstruktiven oder diskursiven Anforderungen den offenen Formaten vorbehalten. Insofern ist allerdings die Wahl des Antwortformats nicht völlig unabhängig von definierten Anforderungen (zum Einfluss des Antwortformats beim TIMSS-Mathematiktest vgl. Klieme et al., 2000).

#### SITUATIONAL JUDGEMENT TESTS (SJT)

Situational Judgement Tasks umschreiben ein Testformat, welches im Besonderen im angelsächsischen Raum vielfach eingesetzt und beforscht wird (Christian et al., 2010). Die Testaufgaben bestehen aus einem situationsorientierten Aufgabenstamm und einer Vorauswahl an möglichen Antwortalternativen. SJTs haben sich international als guter Prädiktor von Job Performance bewährt (Chan & Schmitt, 1997, 2002; McDaniel et al., 2001) und erfassen mehr als reine Wissensleistungen. Daher korrelieren diese Tests häufig mit kognitiven Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen, wie den sog. "big five". Viele SJTs werden für sehr spezielle Fälle nach heterogenen Strategien entwickelt und können somit nur schwer oder gar nicht verglichen oder verallgemeinert angewendet werden (Christian et al., 2010).

Im Unterschied zu klassischen multiple-choice-Aufgaben zeichnen sich SJTs durch (1) eine Situierung und (2) unterschiedliche Antwortscenarien, die eine angemessenere oder weniger angemessene bzw. nicht akzeptable Strategie des Umgangs mit der zu lösenden Aufgabe oder dem zu lösenden Problem darstellen. Dabei können unterschiedlich viele Antwortmöglichkeiten modelliert werden (mind. 2 Antwortmöglichkeiten).

Für die Antworten können unterschiedliche Konstruktionsprinzipien genutzt werden. Im Allgemeinen wird zwischen verhaltensbezogenen Antwortmöglichkeiten (Was würden Sie tun?) und wissensbezogenen Instruktionen (Was sollte man tun?) unterschieden (Behrmann, 2007). Eine etwas elaboriertere Klassifikation nahmen Weakley & Ployhart (2006) mit sog. forced choice Antwortmöglichkeiten (Wählen Sie die Alternative, die Sie am ehesten oder wenigsten ausführen würden!) und Antworten im likert-style (Klassifizieren Sie die Alternativen nach ihrer Effektivität!) vor. In der Unterscheidung zwischen eigenen Handlungsintentionen und starker wissensbezogenen Antwortmustern werden unterschiedliche Zusam-



menhange mit Persönlichkeitsmerkmalen wie den "big five" und kognitiven Dispositionen wie der Intelligenz gesehen (vgl. McDaniel, Hartman, Whetzel und Grubb, 2007).

Die Entwicklung der Situational Judgement Tasks beginnt mit der Sammlung erfolgskritischer Situationen aus denen dann Aufgabenstämme und Antwortoptionen abgeleitet werden. Die Bewertung der Antwortoptionen erfolgt vorzugsweise über ein Expertenrating. So können berufliche Handlungssituationen vorgegeben und mehrere Szenarien des Umgangs mit der jeweiligen Situation, wobei Experten (Wissenschaftler, Praktiker) die Handlungsoptionen nach dem Grad der Angemessenheit oder Effizienz beurteilen. Je nachdem ob in dem Test mehr Wissensanteile oder Persönlichkeitseigenschaften erfasst werden sollen, wird die Instruktion unterschiedlich formuliert (Pottker, 2009). Prinzipiell gibt es drei verschiedene Methoden der Erstellung von Antwortschlüsseln für Situational Judgement Aufgaben: Theoriegeleitet, empirisch und durch Berufsexperten (Pottker, 2009).

Kritik wird vor allem darin geäußert, dass die Situationsbeschreibungen dennoch Verkürzungen einer realen Situation darstellen und vor allem keine dynamischen Elemente enthalten. Weiterhin müssen sich die dargestellten Antwortmöglichkeiten zwangsläufig auf bestimmte Handlungsalternativen beschränken und schließen damit eine Reihe weiterer denkbarer Optionen aus.

Bislang werden SJTs vor allem in der Personalauswahl eingesetzt, aber auch im Hochschulbereich, vor allem beim Training und bei der Auswahl von Medizin- und Zahnmedizinstudenten, stellen sie insbesondere im englischsprachigen Raum ein vielfach eingesetztes Testformat dar. Dennoch ist die Forschung zum Einsatz dieses Instruments für internationale und large-scale Assessments noch in den Kinderschuhen (Christian et al. 2010; Lievens & Sackett, 2006).

## INSTRUMENTE DER SELBSTDIAGNOSTIK

In der beruflichen Bildung wurde im Zuge der Diskussionen zur Kompetenzerfassung gerade in den letzten Jahren eine Vielzahl von Instrumenten entwickelt, die auf Selbsteinschätzungen der Kompetenz durch die Betroffenen beruhen. Diese bieten den Vorteil eines geringen ökonomischen Aufwands für Entwicklung, Einsatz und zu nutzende Auswertungsroutinen, gehen jedoch mit dem gravierenden Nachteil sehr beschränkter Aussagekraft und Gültigkeit einher. Daher muss die wissenschaftliche Seriosität solcher Selbsteinschätzungsinstrumente, sofern sie den Anspruch einer beruflichen Kompetenzmessung erheben, nachdrücklich infrage gestellt werden (zur Kritik vgl. auch Seeber & Nickolaus, 2010a; Klieme & Hartig, 2007). Dass Selbsteinschätzungen der Kompetenz einen belastbaren Indikator für die Kompetenz darstellen, muss demnach beim gegenwertigen Forschungsstand eher bezweifelt werden. Befunde aus der Psychologie und der allgemeinen empirischen Bildungsforschung verweisen auf geringe, allenfalls moderate Zusammenhänge zwischen Selbstbeschreibungen und mit objektiven Messverfahren erhobenen Kompetenzergebnissen (Hartig & Jude, 2007).

Freilich können in der praktischen Bildungsarbeit die genannten Verfahren hilfreich sein, um beispielsweise Selbstreflexionsprozesse anzuregen und individuelle Verhaltensinterpretationen zu ermöglichen. Die Ergebnisse dieser Verfahren stellen jedoch keine den Standards psychologischer Messung genügende Abschätzung der Kompetenzausprägungen dar (Seeber & Nickolaus, 2010a und b).

## ZUSAMMENFASSUNG

Die dargestellten Messverfahren weisen einen unterschiedlichen Grad an Messgüte auf, erhebliche Einschränkungen sind vor allem bei Instrumenten der Selbstdiagnostik zu machen, aber auch Instrumente, die ein aufwendiges Ratingverfahren erfordern (z. B. Arbeitsszenarien mit Kurzsesseys), sind bislang in der Hochschulkompetenzmessung noch wenig erprobt. Realistische Arbeitsproben weisen zwar ein hohes Ma. an Authentizität auf, sind aber mit einem beträchtlichen Erhebungsaufwand verbunden, zudem sind sie nicht selten mit Einschränkungen in der Durchführungsobjektivität verbunden. Für die Erhebungen von komplexer Kompetenzen kann es fruchtbar sein, die Möglichkeiten computergestützter Simulationen zu prüfen, da es hier möglich ist, möglichst authentische Arbeitssituationen über verschiedene Tools zu simulieren: diese Tools können Standard-Office-Programme sein, die genutzt werden für administrativ-verwaltende Tätigkeiten (Schriftverkehr unternehmens-intern/-extern, E-Mail-Verkehr unternehmensintern/-extern) und für Tätigkeiten im Bereich der internen und externen Rechnungslegung (Kalkulationsprogramme, Inventarisierungsprogramme, Buchführungsprogramme). Darüber hinaus können über Videoclips Szenarien gedreht und eingespielt werden wie Telefonate mit Kunden, Gesprächssituationen im Unternehmen etc. Darüber hinaus sind auch Multiple-Choice-Aufgaben eine Möglichkeit, Fachwissen als wesentliche Determinante der Kompetenz zu erfassen. Während computergestützte Simulationen starker prozessorientierte Aspekte beruflicher Handlungs-kompetenz abbilden, wird mit geschlossenen MC-Aufgaben eher konzeptuelles Wissen erfasst.

Eine in der Kompetenzmessung noch wenig erprobte Möglichkeit, aber in Einstellungs-Assessment-Verfahren übliches Instrument sind Situational-Judgement-Tasks (SJT), die vor allem dann sinnvoll eingesetzt werden können, wenn es nicht nur um Wissenskomponenten, sondern auch um Einstellungen und Verhalten zu bestimmten unternehmensbezogenen, ökonomischen Fragen geht.

### 4. Fazit

Die Messung von Kompetenzen im Hochschulbereich ist ein Thema, welches international und in Deutschland zunehmend an Wichtigkeit gewinnt. Auch wenn die wissenschaftliche Planung, Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen der Kompetenzmessung im Hochschulbereich noch ein junges Forschungsfeld ist, liegen doch übertragbare Erfahrungswerte aus dem Bereich der Allgemeinbildung und Berufsbildung vor, ebenso internationale Erfahrungen etwa in Mexiko oder in den USA in der Messung von Kompetenzen von Hochschulabsolventen vor. Die bildungspolitischen und methodischen Besonderheiten des Anwendungsfeldes Hochschule erfordern allerdings eine kritische Prüfung der bestehenden Messmodelle und Erhebungsverfahren auf Anwendbarkeit für die Kompetenzmessung an der Hochschule. In diesem Beitrag wurde ein Überblick über die Herausforderungen der Kompetenzmessung an Hochschulen geboten und es wurden Vor- und Nachteile unterschiedlicher Vorgehensweisen bei der Testkonstruktion diskutiert.

## LITERATUR

1. A framework for qualifications of the European higher education area. – Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005.

2. Baethge, M., Achtenhagen, F., Arends, L., Babic, E., Baethge-Kinsky, V. & Weber, S. Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie. – Stuttgart, 2006.
3. Baumert, J., Koller, O., Lehrke, M., & Brockmann, J. Anlage und Durchführung der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie zur Sekundarstufe II (TIMSS/III – Technische Grundlagen. In Baumert, Jürgen; Bos, Wilfried; Lehmann, Rainer (Hrsg.), Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: leske + budrich. – 2000. – S. 31–84.
4. Beaton, Albert E. & Allen, Nancy L. Interpreting scales through scale anchoring // *Journal of Educational Statistics*. – 1992. – № 17. – P. 191–204.
5. Behrman, Marco Situational Judgment Test. In Schuler, Heinz & Sonntag, Karlheinz (Hsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie*. – Göttingen: Hogrefe-Verlag, 2007.
6. Brodbeck, N. FAZ.net. Abgerufen am 08 April 2011 URL: <http://www.faz.net/s/Rub1A09F6EF89FE4FD19B3755342A3F509A/Doc~E51A31FC039E34F588A31BD6F46B8A655~ATpl~Ecommon~Scontent.html>
7. Buhner, M. Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. – München: Pearson, 2006.
8. Buske, R., Forster, M., Klinke, S., Kuhn, C., Preu.e, D. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. Innovativer Lehr-Lernortverbund (ILLEV) in der akademischen Hochschulausbildung - ein Interventionsforschungsprojekt. Publikation zur 72. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF). – Landau, 2009.
9. Chan, D. & Schmitt, N. Video-based versus paper-and-pencil method of assessment in situational judgment tests: subgroup differences in test performance and face validity perceptions // *Journal of Applied Psychology*. – 1997. – № 82. – P. 143–159.
10. Chan, D. & Schmitt, N. Situational Judgment and Job Performance // *Human Performance*. – 2002. – № 15(3). – P. 233–254.
11. Christian, M. S., Edwards, B. D., & Bradley, J. C. Situational Judgment Test: Constructs Assessed and a meta-analysis of their criterion-related validities // *Personnel Psychology*. – 2010. – № 63. – P. 83–117.
12. Clermont, M., Gerets, B., & Meyer, M. Kompetenz(v)ermittlung an Hochschulen. URL: <http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/zeigen.html?seite=6892>
13. Dehnbostel, P., Ne., H., & Overwien, B. Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. – Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2009.
14. Embretson, S. E. & Reise, S. P. Item response theory for psychologists. – Mahwah, NJ, 2000.
15. Gehmlich, V. Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens- Band 2 der Reihe Berufsbildungsforschung. – Bonn, Berlin: Bertelsmann Verlag, 2009.
16. Geißler, K. A., & Orthey, F. M. Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. – Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2002.

17. Großler, A., Wilhelm, O., Wittman, W. W., & Milling, P. M. Measuring Business Knowledge for Personnel Selection in Small and Medium Sized Companies. – Mannheim: ifm., 2002.

18. Hartig, Johannes Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus. In Beck, Barbel; Klieme, Eckhard (Hrsg.), Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schulerleistungen International). – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007. – S. 83–99.

19. Hartig, J. & Jude, N. Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In Hartig, Johannes & Klieme, Eckhard (Hrsg.), Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzmodelle. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Band 20. – Bonn/ Berlin, 2007. – S. 17–36.

20. Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Kultusministerium (KMK) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse\\_Veroeffentlichungen/Hochschule\\_Wissenschaft/BS\\_050421\\_Qualifikationsrahmen\\_AS\\_Ka.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/Hochschule_Wissenschaft/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf)

21. Ingenkamp, K. & Lissmann, U. Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 5., völlig überarbeitete Auflage. – Weinheim und Basel: Beltz, 2005.

22. Janson, K., & Ulrich, T. Potenziale und Erträge von Absolventenstudien. In HRK, Potenziale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung. – Bonn: HRK, 2007. – S. 5–16.

23. Jude, N. & Wirth, J. Neue Chancen bei der technologiebasierten Erfassung von Kompetenzen. In Hartig, Johannes & Klieme, Eckhard (Hrsg.), Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzmodelle. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Band 20. – Bonn/Berlin, 2007. – S. 49–56.

24. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. URL: [www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique\\_dt.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf).

25. Klieme, Eckhard Fachleistungen im voruniversitären Mathematik- und Physik-unterricht: Theoretische Grundlagen, Kompetenzstufen und Unterrichtsschwerpunkte. In Baumert, Jürgen; Bos, Wilfried; Lehmann, Rainer (Hrsg.), TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Band 2. Opladen. – 2000. – S. 57–128.

26. Klieme, E. Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? Pädagogik. – 2004. – S. 10–13.

27. Klieme, E. & Hartig, J. Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8/2007. – S. 11–30.

28. Lienert, G. A. & Raatz, U. Testaufbau und Testanalyse. 6. Aufl., Weinheim: Beltz, Psychologie Verl.-Union, 1998.

29. Lievens F. & Sackett P.R. Video-based vs. written situational judgment tests: a comparison in terms of predictive validity // Journal of Applied Psychology. – 2006. – 1181–88.

- 
30. Kroth, A., & Daniel, H.-D. Internationale Hochschulrankings Ein methedkritischer Vergleich. *Zeitschrift für Erziehung*. – 2008. – S. 542–558.
31. McDaniel, M.A., Hartman, N. S., & Grubb III, W. L. Situational Judgment Tests, Knowledge, Behavioral Tendency, and Validity: A Meta-Analysis. / 18th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology. – Orlando, 2003.
32. Roadmap for the ahelo feasibility study. – Paris: OECD, 2010.
33. Pasternack, P. Evaluation an Hochschulen. In P. Pasternack, Flexibilisierung der Hochschulhaushalte. – Marburg: Schuren Verlag, 2001. – S. 78–85.
34. Pottker, J. Personaldiagnostik in Ausbildungsberufen des Handwerks Entwicklung eines Situational Judgment Tests und Überprüfung verschiedener Scoringmethoden. – Munster: MV-Verlag, 2009.
35. Prei, P. Planspiel JEANSFABRIK. Gottingen: Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität. – 1993.
36. Rauner, F., Grollmann, P. & Martens, T. Messen beruflicher Kompetenz (entwicklung). ITB-Forschungsbericht 21. – Bremen: ITB, 2007.
37. Renkl, A., Gruber, H., Mandl, H., & Hinkofer, L. Hilft Wissen bei der Identifikation und der Kontrolle eines komplexen ökonomischen Systems. *Unterrichtswissenschaft*. – 1994. – S. 195–202.
38. Rost, Jürgen Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion, Zweite, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. – Bern/Göttingen: Hogrefe, 2004.
39. Rychen, Dominique, S. & Salganik, Hersh L. (Eds.) Defining and Selecting Key Competencies. – Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe, 2001.
40. Schomburg, H. Universität Kassel. URL: <http://www.uni-kassel.de/wz1/proj/edwork/handbook.ghk>
41. Seeber, Susan & Nickolaus, Reinhold Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung // BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. – 2010. – № 1. – S. 10–13.
42. Seeber, S. & Nickolaus, R. Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. // Nickolaus, Reinhold; Patzold, Gunter; Reinisch, Holger & Tramm, Tade (Hrsg.), Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn. – 2010.
43. Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area – Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009.
44. Stratmann, J., Preussler, A., & Kerres, M. Lernerfolg und Kompetenz: Didaktische Potenziale der Portfolio-Methode im Hochschulstudium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. – 2009. – S. 90–103.
45. Teichler, U. Studium und Berufschancen: Was macht den Unterschied aus? *Beiträge zur Hochschulforschung*. – 2007. – S. 10–31.
46. Teichler, U. Was ist Qualität? // Hochschulkonferenz, Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. – Bonn: HRK, 2006. – S. 168–184.
47. The Bologna Declaration of 19 June 1999. URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf)
48. van der Linden, W. J. & Hambleton, R. K. (Eds.) Handbook of modern item response theory. – New York: Springer, 1997.

49. Verbeet, M. Spiegel Online. URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,617897,00.html>

50. Weekly, J. A. & Ployhart, R. E. Situational Judgement Tests. – New Jersey, Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006.

51. Weinert, F. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, Franz E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. – Weinheim/ Basel: Beltz Verlag, 2001. – S. 17–31.

52. Winkelmann, P. Kompetenz-Selbsteinschätzungen von Studenten. Ein Alternativvorschlag zur Evaluierung des Hochschulunterrichts. Die Neue Hochschule. – 1997 – S. 30–23.

53. Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Kuhn, C. Messung akademisch vermittelter Fertigkeiten von Studierenden bzw. Hochschulabsolventen - Analyse zum Forschungsstand. – Mainz: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, 2010.

**Maiden Robert Paul, PhD**  
**Vice Dean and Professor, Academic Affairs**  
**University of Southern California**  
**School of Social Work**  
**Los Angeles, USA**

## **MASTER OF SOCIAL WORK DEGREE MIGRATION FROM CAMPUS TO CLOUDS: MANAGING THE PEDAGOGICAL AND CULTURAL SHIFT**

### **Аннотация**

В докладе рассматриваются вопросы организации учебного процесса в университетском Виртуальном образовательном центре в условиях реализации магистерской программы по социальной работе в дистанционной форме, которая предлагается как в США, так и для зарубежных стран.

Ключевые слова: виртуальный, социальная работа, магистерская программа, дистанционное обучение

### **Learning objectives:**

Understand the complexities of converting a classroom based MSW program to a fully web based instructional environment.

Examine the organizational challenges of planning, implementation, and administration of web based MSW with a national student population.

Explore the cultural shift occurring as a result of incorporating a technologically advanced learning management system.

**Focus of the Presentation:** In 2010 a leading school of social work embarked on an ambitious project to convert its' entire MSW program to a fully web based asynchronous AND synchronous instructional platform thus providing access to students in urban and rural areas across the U.S, Canada and western Europe with each student completing field placements in their home communities. It is expected that within a single year the student population

will approximately double accompanied by a substantial increase in faculty hires with both new students and faculty now scattered throughout the country.

The Virtual Academic Center continues to be a ‘work in progress.’ However, the impact on the school in terms of student growth management, recruiting, hiring and training faculty who reside across the U.S., curriculum conversion, developing a national network of field placements and the accompanying *cultural shift* on the school and the faculty has been substantial. The cultural shift has been more than just incorporating a new learning management system. It has encompassed working with a partner organization (and all what that can mean organizationally), making modifications/increases in organizational structure, demands for additional resources, need for broadening patterns of communication with the partner organization and faculty and understanding their patterns of communication, and responding to differences in organizational leadership, etc.

**Maiden Robert Paul, PhD**  
**Vice Dean and Professor, Academic Affairs**  
**University of Southern California**  
**School of Social Work**  
**Los Angeles, USA**

#### **TRANSITIONING RETURNING WAR VETERANS INTO HIGHER EDUCATION THROUGH NEW DEGREE IN MILITARY SOCIAL WORK**

##### Аннотация

В презентации рассматриваются вопросы образования для военно-служащих, вернувшихся после военных действий. Анализируются проблемы, которые возникают у ветеранов и их семей с точки зрения теории развития позитивного мышления в социальной работе. Даются рекомендации по организации образовательных программ для бывших военно-служащих.

Ключевые слова: социальная работа, образование, военнослужащие США

**Focus of the Presentation:** The current conflicts in Iraq and Afghanistan have renewed concerns about the deleterious effects of war on returning veterans and their families. These veterans will have similarities and differences than veterans of previous conflicts. Unlike past conflicts there has been the greatest utilization of the reserve component and female soldiers, for example, since World War II. This presentation will highlight the challenges facing SW educators and clinicians to address the need for preparation of social workers to adequately respond to this next “greatest generation” of veterans.

It is anticipated that at least 30% of all returning veterans will meet DSM: IV-R criteria for serious mental health disorders ranging from post-traumatic stress disorder, substance abuse, mood disorders and other forms of anxiety disorders

(Hoge, et al., 2006). Past studies show substance abuse in particular is a common occurrence in returning veterans and is exhibited in 50 to 85 percent of those with PTSD. Veterans suffering from PTSD experience significantly higher rates of marital, parental, and family adjustments problems than those without PTSD (Jordan, et al., 1992). Combat exposure overshadows the effect of any other variable that might predispose to marital and family problems. The elevated levels of domestic violence and child abuse, spousal and partner stress and behavioral problems that have been consistently seen in Viet Nam veterans are now evident in Iraq veterans (Kanter, 2007). Further more, rates of interpersonal violence in both active duty and veteran's populations are estimated to be three times greater than for civilian populations.

Added to this scenario are a significant number of returnees who will "fly below the radar" undetected until such a time that their problems cause major disruptions in their family life, employment, community, and our classrooms.

A substantial proportion of returning veterans are "citizen soldiers" - National Guard and Army Reserve who will be discharged directly to their home communities many to small communities across the United States who will attend small universities and colleges that may have limited counseling resources. Through the utilization of vocational rehabilitation and the Montgomery GI Bill it is expected that the number of active service members and veterans attending college will increase. It is imperative that we understand that many will require assistance as they transition from the streets of Kandahar and Baghdad to the sidewalks of our campuses. This presentation will focus on the need for social work educators to engage returning veterans through their curriculum and in their classroom. Potential problems faced by returning veterans will be discussed as well as recommendations on how to engage veterans and their families from a strength-based perspective. Recommendations on how to assist veterans reintegrate positively into higher education will be discussed.

#### REFERENCES:

1. Hoge, C.W., Auchterlonie, J.L., Milliken, C.S. Mental health problems, use of mental health services, and attrition from military service after returning from deployment to Iraq or Afghanistan // JAMA, 2006. – P. 295-:1023-1032.
2. Jordan, B.K., et al., Problems in families of male Vietnam veterans with posttraumatic stress disorder // Journal of Consulting Clinical Psychology. – 1992. – P. 60:916-920.
3. Kanter, E. Shock and awe hits home: U.S. health costs of the war in Iraq. – Washington, DC: Physicians for Social Responsibility, 2007.
4. Maiden, R. P. Concept Paper: Care and Education of America's Returning War Veterans A Two Tiered Response by the University of Southern California School of Social Work, Work and Life Concentration, Masters of Social Work and Nurse Social Work Practitioner Sub-concentration in Military. – 2008.



---

**Suwimon Wongwanich**  
**Professor at Department of Educational Research and Psychology**  
**Faculty of Education**  
**Chulalongkorn University**  
**Orn-uma Charoensuk**  
**Lecturer at Department of Educational Research and Measurement and**  
**Faculty of Education**  
**Srinakharinwirot University**  
**Ujsara Prasertsin, Ph.D.**  
**Candidate Student in Educational Research Methodology Program at De-**  
**partment of Educational Research and Psychology,**  
**Faculty of Education**  
**Chulalongkorn University**  
**Bangkok, Thailand**

### **RESEARCH SYNTHESIS REGARDING EDUCATIONAL INNOVATION DEVELOPMENT FOR TEACHER DEVELOPMENT BASED ON EDUCATION REFORM**

#### **Аннотация**

В статье рассматриваются результаты исследования внедрения педагогических инноваций в систему повышения квалификации учителей. Анализируются цели, задачи, технологии организации системы повышения квалификации учителей в контексте модернизации системы образования Таиланда.

Ключевые слова: педагогические инновации, повышение квалификации, модернизация системы образования

National Education Act B.E.2542 (1999) (Department of Curriculum and Instruction Development, Ministry of Education 2002) led to the crucial education reform of the nation. Also, its new vision of fundamental education management concentrated upon molding students with perfective aspects of physicality, mentality, wisdom, emotion and society for self improvement and creative cooperation with people. Above all, teachers are playing a major role in student and education development. Teacher development is therefore needed among unavoidable globalization, together with changes of economy, society and technology affecting education system (Office of the Education Council, Ministry of Education, 2008). With the policies of the Eighth National Economics and Social Development Plan (1997-2001), it focused on the importance of pressing teacher development which was a part of teaching profession development. Training teachers full of knowledge and performance to use modern information technology effectively has been continually needed.

Current research synthesizing methodology has been more advanced than in the past. Meta-ethnography analysis, used for synthesizing qualitative research, is considered the content analysis to synthesize for findings of all research and more profound knowledge comparing to all of findings of research. The result is shaped by the synthesizing comparison between the research reports studying the same

problem what aspects of research cause different research findings which lead to the result under different research conditions and contexts. Regarding the significance of teacher development and benefits of the research synthesis, the researcher determined to synthesize the research conducted during the past ten years between 2000 and 2009. The generalizations of the results are the foundations of research conditions on educational innovation development for teacher development based on education reform which is useful for the educational profession. It also can be employed to further research especially specific about directions and dimensions related to teacher development.

#### RESEARCH PURPOSES

1. To synthesize research involving educational innovation development for teacher development based on education reform
2. To enhance knowledge concerning educational innovation development for teacher development based on education reform
3. To form policy recommendations for teacher development based on education reform

#### RESEARCH SCOPE

The methodologies of meta-ethnography analysis based on Noblit and Hare (1988) and cross-impact matrix analysis of Weerakkody and Tremblay (2003) were applied to synthesize the qualitative research. The study was conducted to study cause and effect on teacher development, policy suggestions, research points, and research trends in educational innovation development for teacher development based on education reform.

For the conceptual framework of the research synthesis regarding educational innovation development for teacher development based on education reform, the researcher gained the concept from National Education Act B.E.2542 (1999) and Amendments Second National Education Act B.E.2545 (2002), along with the Eighth National Education Plan (1997-2001) and The Tenth National Economic and Social Development Plan (2007-2011), focusing on teacher development based on education reform. It led to the theses-dissertations' problems on teachers' performances and basic skills needed to develop for professional teachers. It also contributed to educational innovation, methods or strategies to use to find effectiveness of teacher development in all views.

#### RESEARCH METHODOLOGY

The research synthesis had seven steps: (1) setting purposes of research – the researcher studied relevant documents to get definition and ways of research; (2) studying relevant documents and making framework of research – the researcher studied over 300 documents and formed the research framework consisting of three main causal factors, effective factors of teacher development in five aspects and synthesizing method of research; (3) collecting and making research grouping – research reports on educational innovation development and 16 qualitative research reports were selected to be analyzed by meta-ethnography analysis; (4) creating and checking tools together with collecting data – a record form was made to use so that the researcher got a book of data file to synthesize; (5) making

framework of meta-ethnography analysis to get the framework for qualitative research analysis; (6) meta-ethnography analysis comprising (6.1) reading reports, specifying metaphors, interpreting meaning of the metaphors, studying differences of the metaphors and summarizing the results – causal factors and effective factors of teacher development in five aspects, and (6.2) identifying relationship between the causal factors, process factors and effective factors, along with cross-impact matrix analysis and a model formed to show relationship between aspects; and (7) summarizing new knowledge from research synthesis, making report and synthesizing research findings as well as discussing, proposing policy recommendations on ways to develop teachers in education reform period by education innovation, and printing report.

### RESEARCH FINDINGS

The research synthesis of the 16 research reports brought about three main causal factors affecting teacher development, 15 methods or strategies of process factors and five aspects in effective factors. The causal factors having an effect upon educational innovation development were thus: **(1) teachers** – educational innovation development were totally impacted because of teachers' lack of knowledge and understanding, planning skills, teaching design, learning assessment skills of student development, self learning assessment skills, ability to design and apply new curriculum, teaching development, a behavior model, and energy to work; **(2) schools** – schools did not offer help or co operations and did not have clear vision; and **(3) education system** – it did not support knowledge management synthesis and training for unqualified teachers.

**The process factors** consisted of **(1) activities promoting teaching management development of teachers** – lesson study approach, knowledge management, classroom action research, outcome mapping techniques, triarchic theory of human intelligence thinking, backward design approach and experiential learning, empowerment by Neo-Humanist concept, teacher empowerment, school-based training and practical and coaching learning, **(2) evaluation-based activities** – empowerment evaluation, 360 degree evaluation and seven-e learning by evaluation checklist, and **(3) teacher behavior development activities** – behavior changing by Kalyanamitra principle and speech improvement through drama techniques. The effective factors were teacher development which comprised five categories of innovation or process related to teacher development which were (1) teaching competency, (2) curriculum development and application abilities, (3) information and communication technology abilities, (4) learning assessment and (5) behavior change.

The causal relationship ( $r$ ) between 31 causal factors and teacher development in five aspects can be calculated from the mean of relationship in the Cross-impact matrix analysis. The length of the score is 0.00-2.00. The results are as follows: the mean of the correlation of 0.00-0.50 is considered low correlation; the mean ranged 0.51-1.50 shows medium correlation, and the mean of 1.51-2.00 displays high correlation. The result of the casual correlate calculation is shown in table 1.

Table 1  
*The Cross-impact matrix analysis of the relationship between cause and effect factors*

The effective factors	The causal factors										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. teachers (causal 1)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2. schools (causal 2)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3. education system (causal 3)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4. activities promoting teaching management development of teachers (process 1)	0.283	0.100	0.100	0	0	0	0	0	0	0	0
5. evaluation-based activities (process 2)	0.222	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6. teacher behavior development activities (process 3)	0.292	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7. teaching competency (effective 1)	0	0	0	1.100	1.333	0	0	0	0	0	0
8. curriculum development and application abilities (effective 2)	0	0	0	0.400	0	1.000	0	0	0	0	0
9. information and communication technology abilities (effective 3)	0	0	0	0.100	0	0	0	0	0	0	0
10. learning assessment (effective 4)	0	0	0	0.200	0.333	0	0	0	0	0	0
11. behavior change (effective 5)	0	0	0	0.500	1.000	1.500	0	0	0	0	0

**The input** having low effect was teachers who affected three processes, activities promoting teaching management development of teacher ( $r=0.283$ ), evaluation-based activities ( $r=0.222$ ) and teacher behavior development activities ( $r=0.292$ ). Another input having low impact was schools and education system striking a process, activities promoting teaching management development of teacher ( $r=0.100$ ). **The processes** having low effect were (1) activities promoting teaching management development of teacher causing four result points, curriculum development and application abilities ( $r=0.400$ ), information and communication technology abilities ( $r=0.100$ ), learning assessment ( $r=0.200$ ) and behavior change

( $r=0.500$ ), and (2) evaluation-based activities striking a process, learning assessment ( $r=0.333$ ). Meanwhile, another processes having medium impact were (1) activities promoting teaching management development of teachers causing one result point, teaching competency ( $r=1.100$ ), (2) evaluation-based activities striking two result points, teaching competency ( $r=1.333$ ) and behavior change ( $r=1.000$ ), and (3) teacher behavior development activities causing two result points, curriculum development and application abilities ( $r=1.000$ ) and behavior change ( $r=1.500$ ). As shown in figure 1

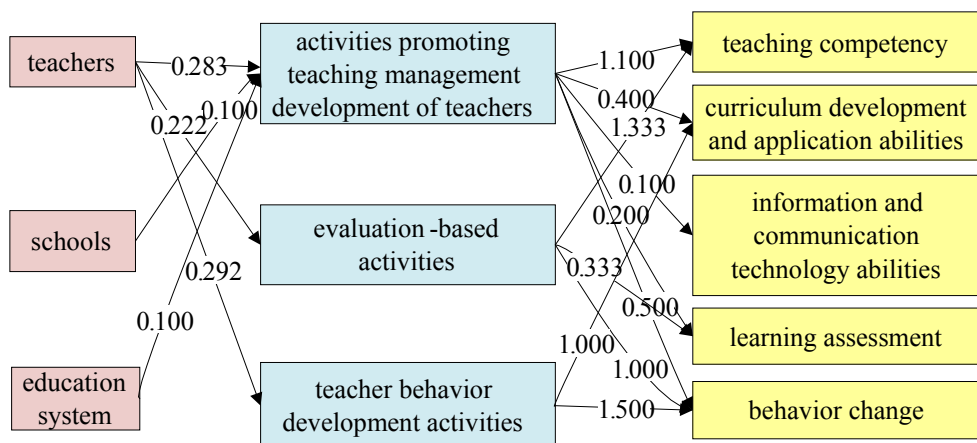


Figure 1. The model of the relationship between cause and effect

As a result of research synthesis through meta-ethnography analysis and cross-impact matrix analysis, it shows causes and processes having an effect on teacher development. Therefore, teacher development should be concentrated on approach strategies by teacher development activities. New innovation should be also created to be used to protect and solve real problems.

#### POLICY FOR EDUCATIONAL INNOVATION DEVELOPMENT

School administrators or supervisors are responsible for supporting and provide teachers opportunity to observe activity, join seminars or training and conducting research, or participating in an activity promoting educational innovation development i.e. information technology seminar and classroom action research technique training. Teachers themselves will be able to design various classes to develop education innovation and apply in student development.

The administrators shall provide continual teachers' proficiency evaluation to observe teachers' competences. An appropriate education innovation should be selected to improve teachers' skills and knowledge.

#### REFERENCES:

- 1) Department of Curriculum and Instruction Development, Ministry of Education. (2002). *National Education Act B.E.2542 (1999) and Amendments Second National Education Act B.E.2545 (2002)*. Bangkok: Ministry of Education.

2) Noblit, G.W. and Hare, R.D. Meta-ethnography: Synthesizing Qualitative Studies. – Newbury Park: Sage Publication, 1988.

3) Office of the Education Council, Ministry of Education. The teacher competency and teacher development in the changes social. – Bangkok: Ministry of Education, 2008.

4) Weerakkody, N. D., & Tremblay, W. A cross-impact analysis of the adoption and diffusion of digital TV in Australia and the USA. // Annual Conference of the Australian and New Zealand Communication Association (ANZCA 2003), July 9-11, Brisbane, QLD, Australia. URL: [http://www.bgsb.qut.edu.au/conferences/ANZCA03/Proceedings/papers/Weerakkody\\_full.pdf](http://www.bgsb.qut.edu.au/conferences/ANZCA03/Proceedings/papers/Weerakkody_full.pdf)

**Аверин Александр Николаевич**  
**Кандидат педагогических наук, доцент**  
**Кафедра социальной работы**  
**Солодянкина Ольга Владимировна**  
**Кандидат педагогических наук,**  
**заведующий кафедрой социальной работы**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

### **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕДМЕТНОЙ ГРУППЫ НАПРАВЛЕНИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» В МЕЖДУНАРОДНОМ ПРОЕКТЕ «ТЮНИНГ» ПО ВЫРАБОТКЕ КОМПЕТЕНЦИЙ**

#### **Abstract**

This article presents the analysis of the activities of the subject area group «Social work» of the Udmurt State University within the limits of the international project “Tuning”. The subject area group is aimed at developing general and specific competences for the social workers. Similarities and distinctions of the European and Russian competences necessary for social workers are considered.

Key words: competence, generic competences, specific competences, subject area group, tuning.

Как бы критически мы ни относились к перспективам внедрения компетентностного подхода (КП) в высшее профессиональное образование (ВПО), следует признать неотвратимость и необходимость использования этой новой парадигмы в ВПО. Такое положение дел во многом проистекает из факта присоединения России к Болонской Декларации.

В 2010 г. УдГУ присоединился к крупному трёхлетнему международному проекту «Тюнинг», главной целью которого является развитие и завершение Болонского процесса. В этом проекте участвуют около двадцати российских и европейских университетов. При этом российские университеты объединены в предметные группы относительно направлений подготовки.

Кафедра социальной работы УдГУ входит в состав предметной группы направления подготовки «Социальная работа». Кроме нашей группы, в неё входят предметные группы ещё 3 российских университетов:

- Московский государственный областной университет (МГОУ);
- Северо-Кавказский государственный технический университет (СКГТУ);
- Тверской государственный университет (ТГУ).

МГОУ в нашей предметной группе является головным. В его задачи входит координирование работ предметных групп направления подготовки «Социальная работа».

Этот проект назвали Тюнингом (перевод с английского – «настройка») для того, чтобы университеты могли принять общую меру измерения знаний и их понимания. То есть, проект нацелен на выработку сопоставимых учебных планов для университетов России и Европы. Итогом Тюнинга должны стать результаты обучения, выраженные в «компетенциях» и кредитах. Для направления подготовки «Социальная работа» участие в проекте позволит откорректировать образовательные программы для бакалавров и магистров согласно методологии, которая лежит в основе Тюнинга.

В фокусе внимания работы первого года по проекту находится выработка общих и предметных компетенций. Они должны учитывать два уровня обучения: бакалавриат и магистратуру. Согласно Тюнинга, развитие компетенций студентов – задача образовательных программ. В рамках проекта *компетенция* представляет собой динамичную комбинацию мировоззрения, знаний, понимания, умений, навыков и способностей.

Компетенции представляются нам важным элементом, который способен помочь определить содержание образовательной программы. Ориентация на приобретение студентами конкретной компетенции или набора компетенций может также способствовать повышению чёткости определения целей образовательной программы. В рамках методологии Тюнинг образовательная программа разрабатывается с учётом потребностей общества и рынка труда. В ходе обучения компетенции предстоит формировать для различных дисциплин (курсов) и оцениваться они будут на различных этапах обучения.

Проект подразделяет компетенции на общие и предметные. Такое деление соотносится с подходом, на котором базируется российский федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) третьего поколения по направлению подготовки социальная работа. В рамках ФГОСа компетенция понимается как: способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. *Мы видим, что такое понимание компетенции близко европейскому представлению (согласно Тюнинга).*

ФГОС также выделяет два типа компетенций: общекультурные и профессиональные. Назовём одну из двадцати общекультурных компетенций ФГОСа: *владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения.*

Анализ и сравнение общих российских и компетенций из проекта Тюнинг, (в дальнейшем будем называть их европейскими) позволяет утверждать, что *европейские компетенции сформулированы более лаконично, конкретно и детально.*

Тюнинг различает три типа общих компетенций: инструментальные, межличностные и системные. Инструментальные компетенции включают:

- Когнитивные способности (способность понимать и использовать идеи и соображения);
- Методологические способности (организация времени, стратегия учебы, принятие решений или решение проблем);
- Технологические навыки (использование технических средств, навыки управления информацией и работы с компьютером);
- Лингвистические навыки (письменная или устная коммуникация, знание второго языка).

Для примера, назовём некоторые из инструментальных компетенций:

- Способность к анализу;
- Способность планировать и организовывать свою деятельность.

Межличностные компетенции отражают:

- Индивидуальные способности студента (умение выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике);
- Социальные навыки (межличностные отношения, умение работать в команде, принимать социальные и этические ценности).

Вот примеры конкретных межличностных компетенций:

- Способность к работе в команде;
- Способность к межличностному взаимодействию.

Системные компетенции отражают сочетание понимания, отношения и знания. Они позволяют воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом и оценивать место каждого из компонентов в системе.

Обозначим некоторые из системных компетенций:

- Способность к управлению проектами;
- Способность к инновационной деятельности.

Первым рабочим шагом для нашей предметной группы стала выработка общих компетенций. Мы действовали на основе следующего плана:

1) Провели сравнительный анализ общих европейских компетенций и российских общекультурных компетенций. Последние, мы взяли из ФГОСа по направлению подготовки «Социальная работа» для бакалавров.

2) Построили таблицу соответствия компетенций наших и европейских, акцентируясь на следующих задачах: а) выделили пересекающиеся компетенции; б) выделили компетенции, которые не могут быть реализованы в рамках нашей предметной области; в) добавили новые, необходимые на ваш взгляд, компетенции.

Сравнивая европейские и российские общие компетенции, мы нашли много общего («пересечений»). Естественно, эти «пересечения» были не буквальными (не слово в слово). Например, европейскому варианту «способность к аналитическому мышлению» мы нашли российское «подобие» - «владеть культурой мышления, способность к восприятию информации, способность к анализу».

Мы нашли более трёх десятков «пересечений» и касались они всех трёх типов общих компетенций: инструментальных, межличностных и системных. *Это означает, что в системах ВПО (европейской и российской) есть много сходного в формулировках общих компетенций.*



В списке общих компетенций, предлагаемых методологией Тюнинг, мы не обнаружили компетенций, которые не могут быть реализованы в рамках нашей предметной области. *Для нас это означает, что есть возможности сближения европейских и российских образовательных программ.*

Мы нашли в европейском списке общих компетенций те, которые следует обязательно добавить в нашу образовательную программу. Речь идёт о следующих значимых компетенциях: креативность, этическое отношение, способность к управлению проектами, дух предпринимательства, лидерство.

Размышляя о том, какие общие компетенции ещё нужны социальному работнику (сверх европейского перечня), мы пришли к следующему списку:

- *Способность справляться со стрессовыми ситуациями.* Специфика социальной работы предполагает наличие стрессовых ситуаций. Естественно, социальному работнику следует уметь справляться с ними.

- *Умение презентовать (подать) себя.* Умение подать себя важно при работе с организациями, клиентами и т.д.

- *Активная гражданская позиция.*

- *Социальное партнёрство.*

Результаты нашей работы на первом этапе мы отправили нашему координатору из МГОУ. Подобную работу (по выработке общих компетенций) провели все рабочие группы российских университетов. Поскольку общие компетенции для разных направлений подготовки схожи, появилась возможность согласовать список общих компетенций для российских университетов участников проекта Тюнинг. Вот какой список получился в результате согласований.

## ОБЩИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

### Инструментальные компетенции

№	Название компетенции
1.	Способность к анализу
2.	Способность к системному мышлению
3.	Способность к критическому мышлению
4.	Способность мыслить нестандартно
5.	Способность к рефлексии
6.	Способность мыслить логически
7.	Способность проводить аналогии
8.	Способность к практическому мышлению
9.	Способность к ответственному («взвешенному») мышлению
10.	Способность к коллективному мышлению
11.	Способность планировать и организовывать свое время
12.	Способность находить решение проблем
13.	Способность к принятию решений
14.	Способность к самообразованию/самообучению
15.	Способность планировать и организовывать свою деятельность
16.	Компьютерная грамотность
17.	Умение работать с базами данных
18.	Культура устной коммуникации
19.	Умения и навыки письменной коммуникации
20.	Владение иностранным языком

Межличностные компетенции

№	Название компетенции
1.	Самотивация /личная ответственность и мотивированность
2.	Толерантность
3.	Способность к адекватному поведению в критических ситуациях
4.	Этичное поведение
5.	Способность к межличностному взаимодействию
6.	Способность работать в команде
7.	Способность урегулировать конфликты и вести переговоры

Системные компетенции

№	Название компетенции
1.	Креативность
2.	Предприимчивость
3.	Способность к инновационной деятельности
4.	Целеустремленность
5.	Способность к управлению проектами
6.	Ориентация на качество
7.	Ориентация на результат
8.	Лидерство

Следующим рабочим шагом для нашей предметной группы стала выработка предметных компетенций. Составление списка предметных компетенций мы вели на основе методологии Тьюнинг, собственного опыта, а также ФГОСа для бакалавров направления «Социальная работа».

За основу этой работы мы взяли перечень 35 профессиональных компетенций из вышеуказанного ФГОСа. Данные компетенции во ФГОСе поделены на три группы: социально-технологические, организационно-управленческие и социально-проектные.

В результате обсуждений, уточнений, добавлений и сокращений наша предметная группа (по УдГУ) пришла к следующему списку.

Предметные компетенции для выпускника направления «Социальная работа»

1.	Способность к разработке и реализации социальных технологий
2.	Способность решать проблемы клиента путем привлечения соответствующих специалистов на основе междисциплинарного (межведомственного) подхода
3.	Способность мотивировать социальные группы к взаимопомощи
4.	Способность к оказанию социальных услуг отдельным лицам и социальным группам
5.	Способность к созданию благоприятного социально-психологического климата в социальных организациях (на рабочем месте)
6.	Способность к инновационной деятельности в социальной сфере
7.	Способность мотивировать клиента к самопомощи

8.	Способность к профилактике собственного профессионального «выгорания»
9.	Способность к осуществлению оценки качества социальных услуг
10.	Способность к использованию законодательных и других нормативных актов различных уровней
11.	Способность соблюдать профессионально-этические требования
12.	Способность к развитию гуманистических ценностей
13.	Способность использования теорий социальной работы на практике
14.	Способность использования методик и методов СР с различными клиентами СР
15.	Способность к исследованию и анализу объектов, процессов, явлений и систем социокультурного пространства
16.	Способность выявлять, формулировать и разрешать проблемы в социальной сфере
17.	Способность определять практическую ценность научных исследований
18.	Способность к использованию результатов научных исследований
19.	Навыки представления результатов собственных исследований в формах отчетов, рефератов, публикаций и докладов
20.	Способность к участию в работе научных коллективов
21.	Навыки управленческой культуры
22.	Способность к самоменеджменту в СР (к реализации методов рациональной организации труда)
23.	Способность координации различных специалистов при оказании помощи клиенту
24.	Способность принимать управленческие решения
25.	Способность к разрешению конфликтов
26.	Способность к организации и проведению деловых переговоров
27.	Способность к организации социальных услуг в рыночных условиях
28.	Навыки коммуникативной культуры, позволяющие успешно взаимодействовать с коллегами и клиентами
29.	Способность оказания помощи клиентам с учетом особенностей национально-культурного, половозрастного и социально-классового положения
30.	Способность понимать особенности профессии и готовность работать в ней
31.	Способность создавать социальные проекты с учётом специфики национально-культурного пространства.
32.	Способность к разработке инновационных социальных проектов
33.	Способность участвовать в работе инновационных площадок в сфере социальной работы
34.	Способность привлечения дополнительных финансовых средств для реализации социальных проектов (фандрайзинг)
35.	Способность к прогнозно-проектной деятельности в сфере социальной работы

Далее мы действовали по привычному «сценарию». Отослали список предметных компетенций в МГОУ координатору нашего направления подготовки. Подобную работу проделали также наши коллеги по направлению подготовки из СКГТУ и ТГУ.

В середине апреля 2011 г. мы получили согласованный список предметных компетенций для направления подготовки «Социальная работа». В него вошли 16 следующих предметных компетенций:

- Готовность к реализации современных технологий социальной защиты, медико-социальной поддержки слабых слоев населения;
- Готовность к предоставлению социально-бытовых, социально-психологических, социально-экономических и социально-правовых услуг отдельным лицам и социальным группам;
- Готовность к посреднической, социально-профилактической и консультационной деятельности по проблемам социализации, абилитации и реабилитации;
- Способность к созданию благоприятной социально-психологической среды в социальных организациях и службах;
- Готовность к предупреждению и профилактике профессионального «выгорания»;
- Готовность соблюдать профессионально-этические требования в процессе осуществления профессиональной деятельности;
- Способность к компетентному использованию законодательных и других нормативных актов федерального и регионального уровней;
- Способность исследовать специфику социокультурного пространства, инфраструктуру обеспечения социального благополучия представителей различных социальных групп;
- Способность выявлять, формулировать и разрешать проблемы в сфере психосоциальной, структурной и комплексно-ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи;
- Способность определять научную и практическую ценность решаемых исследовательских задач в процессе обеспечения социального благополучия;
- Способность к организационно-управленческой работе в подразделениях социальных учреждений и служб;
- Способность к координации деятельности по выявлению лиц, нуждающихся в социальной защите, медико-социальной помощи;
- Готовность к участию в социально-инженерной и социально-проектной деятельности учреждений социальной сферы;
- Способность создавать социальные проекты с учетом специфики национально-культурного пространства и характера жизнедеятельности различных национальных, половозрастных и социально-классовых групп;
- Готовность к разработке и реализации пилотных и инновационных проектов государственной и корпоративной социальной политики по решению трудных жизненных ситуаций различных групп населения;
- Способность создавать социальные проекты для обеспечения физического, психического и социального здоровья людей с привлечением дополнительных финансовых средств (фандрайзинг).

Четырёхмесячная работа в проекте Тюнинг позволяет сделать следующие выводы:

- В системах Высшего профессионального образования (европейской и российской) есть много сходного в формулировках общих компетенций;
- Европейские компетенции сформулированы более лаконично, конкретно и детально.

Можно констатировать, что работа в направлении сближения европейских и российских образовательных программ по сходным направлениям подготовки возможна.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Гребнев, Л. Лондонское коммюнике: завершающий этап Болонского процесса // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С. 3–20.
2. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. – М.: РЕЦЭП, 2005.
3. ФГОС ВПО по направлению подготовки 040400 социальная работа (квалификация (степень) бакалавр). – М., 2009.
4. URL: <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>
5. URL: <http://www.mon.gov.ru/dok/fgos/7198/>
6. URL: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

**Анкудинов Владимир Евгеньевич**  
**Магистрант**  
**Физико-энергетический факультет,**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

#### **СРАВНЕНИЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ И СТУДЕНТОВ ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ «МАГИСТР-БАКАЛАВР»**

##### Abstract

Traditional education scheme is compared with the new two-level bachelor-master system. It is concluded that the new system is more flexible and attractive for students motivated in professional education.

Key words: professional education, bachelor-master system

Как известно, УдГУ вместе с остальными университетами России постепенно вступает в новое для нас европейское образовательное пространство. В связи с этим постепенно в течение 5 лет набор студентов на одноуровневую систему подготовки специалистов уменьшается, либо вовсе прекращён. Новая программа предполагает два уровня – бакалавра и магистранта (соответственно 4 и 2 года обучения).

Бакалавриат-магистратура изначально позиционируется как европейская система, что, соответственно, является большим преимуществом для

студентов, повышая мобильность. Теперь каждый студент, закончивший бакалавриат в одном ВУЗе, может поступить в магистратуру любого другого, в том числе европейского, ВУЗа. Существенным недостатком описанной схемы являются различия программ в российских ВУЗах и европейских. В России отсутствует единая система оценки сложности курсов, так называемые баллы, которые присущи европейским образовательным системам. Для того, чтобы поступить в иностранный ВУЗ необходимо конвертировать значения оценок, полученных студентом в России в европейский формат. Однако диплом бакалавра стал действительно понятным для представителей других университетов, которые сталкиваясь с дипломом специалиста понимали его ещё меньше. Проще стало найти работу по специальности в иностранных государствах. Европейская система образования давно известна работодателям за рубежом и стала для них естественной оценкой способностей и возможностей студента и потенциального работника. К сожалению, в России достичь таких же результатов можно будет только через много лет, когда негибкая и несовременная система по подбору персонала большинства предприятий и организаций среагирует и сможет подстроиться, понять, каких знаний и умений можно ожидать от бакалавра или магистра.

Методика подготовки бакалавров-магистров должна по сути полностью, в корне отличаться от специалитета, но на деле это не совсем так. Реализация двухуровневой системы сводится к простому разделению 5 курсов на 4+2, когда некоторые предметы изучаются в ускоренном темпе, а некоторые растягиваются на два года. Такая система имеет преимущество, освобождая время для научной работы и более глубокого самостоятельного изучения предмета. Однако это несколько противоречит самой идее бакалавриата-магистратуры. Бакалавр по окончании своего курса должен обладать базовыми знаниями и способностями к обучению, обладать должным опытом самостоятельной работы и уметь самостоятельно спланировать своё обучение в магистратуре, которое закончит цикл высшего образования. Студент магистрант должен иметь возможность полностью определять (возможно, с помощью научного руководителя) траекторию своего развития, что к сожалению пока невозможно в УдГУ (про другие университеты, к сожалению, на своём опыте ничего сказать не могу), в связи с недостаточной проработанностью учебных программ и малым количеством обучающихся студентов. В самой сути магистратуры или бакалавриата заложена мобильность, подразумевающая возможность посещать и сдавать экзамены по предметам других специальностей, факультетов, курсов. Такая возможность существенно превосходит типовое развитие специалиста, имеющего возможность выбора своих научных интересов только при работе с научным руководителем (в т.ч. практика), в целом имеющего более широкое количество знаний, однако недостаточно специализированное. Магистрант обладает способностью не только самостоятельно, но и с помощью высококвалифицированных преподавателей сильно углубить свои знания в определённых областях, в том числе, работая в смежных научных отраслях, которые находятся на границе двух или трёх научных направлений. В заключение можно кратко описать отличия

двух разных по своей сути систем образования: специалитета и двухуровневой системы бакалавриата и магистратуры:

Бакалавриат и магистратура	Специалитет
Первая ступень и общие знания подготавливают к получению узконаправленного глубокого образования.	Более широкое, универсальное образование, дополнительные знания приходится получать самостоятельно, объём и качество их нигде не зафиксировано документально.
Возможность прослушать лекции и сдать экзамены по интересным и нужным предметам	Необходимость следовать стандартной государственной программе.
Достаточно много времени на научную деятельность.	Меньше времени на научную деятельность.
Сложная реализация, большое количество возможностей к развитию студентов предполагает соответственные затраты на поддержание инфраструктуры.	Система проверена годами, учебные планы отточены и просты для понимания преподавателей.
Понятна и естественна Европе.	Понятна в России.
Предполагает большую самостоятельность студентов, меняет взгляд на мир.	Внушает спокойствие в распланированном развитии.

**Баранов Александр Аркадьевич**  
**Доктор психологических наук, профессор**  
**Директор института педагогики, психологии и социальных технологий**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

## **ИНТЕГРАЦИЯ (МОДЕРНИЗАЦИЯ) В ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ**

Abstract

Psychological and pedagogical analysis of the categories of the modernization of Russian education is presented from the viewpoint of humanistic approach. An attempt of basic statements operationalization is made by means of notion substance satiety with senses of educational field of knowledge.

Keywords: concept of Russian education modernization, Social mobility, competitiveness, enterprise, formation integration.

Несомненного одобрения россиян и, в особенности, педагогической общественности заслуживает включение в концепцию развития образования идеи о поднятии престижа российской системы обучения и воспитания и,

в том числе, социально-экономического статуса ее наиболее активного участника – субъекта обучения и воспитания – учителя, преподавателя. Предполагается, что «... В переходный период своего развития страна должна разрешить свои назревшие социальные и экономические проблемы не за счет экономии на общеобразовательной и профессиональной школе, а на основе ее опережающего развития, рассматриваемого как вложение средств в будущее страны, в котором участвуют государство и общество, предприятия и организации, граждане - все заинтересованные в качественном образовании» [2]. В связи с этим необходимо обеспечить опережающий рост затрат на образование, существенное увеличение заработной платы работникам образования и усиление стимулирования качества и результативности педагогического труда. Но позволю себе сознательно абстрагироваться, от финансово-экономических и управленческо-правовых аспектов текста концепции модернизации, содержащего в себе генеральные направления трансформации образовательной системы в соответствии с прописанными новшествами, не умаляя при этом их роли и значения, и сосредоточиться на ее гуманитарной психолого-педагогической составляющей.

Отрадной представляется декларирование в концепции возрастания роли человеческого капитала, который, как указывается, в развитых странах составляет 70-80 % национального богатства, что, в свою очередь, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования, как молодежи, так и взрослого населения. В связи с этим, при обозначении новых социальных требований к системе образования, смещается акцент при определении приоритетов, ценностей и жизненных установок «продукта образования». Так в документе заявляется, что «...развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» [2].

Однако является аксиоматичным, что для того, чтобы что-либо из привносимого извне (в данном случае такими являются ориентиры, заложенные в документе Министерства образования России), стало руководством к действию для педагогических работников (а именно им в первую очередь концепция предназначается), необходимо, чтобы те основные категории и понятия, составляющие суть предлагаемого пути модернизации отечественного образования были понятны учительству, то есть, доступны и легки для принятия и усвоения, и только тогда они станут внутренними регуляторами их обучающе-воспитывающей деятельности.

Что касается характеристик выпускников педагогической системы – современно образованные, нравственные, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, при этом, прогнозируя их возможные последствия, то есть иначе говоря, обладающие рефлексивно-волевой регуляцией, то они – эти понятия, генетически связаны с лоном психолого-педагогического знания. То же можно сказать и о следующих, закладываемых как модельные, качествах гражданина завтрашнего дня – способ-



ность к сотрудничеству, обладание развитым чувством ответственности за судьбу своей страны.

Совсем иначе дело обстоит с категориями *предприимчивость*, *мобильность*, *динамизм*, *конкурентоспособность* и *конструктивность*, толкование которых отсутствует в психологических и педагогических словарях. Хотя, что касается последнего понятия, атрибутируемого молодому человеку как высоко желательное - *конструктивность*, то в нем явно содержится позитивная и просоциальная когнитивно-деятельностная направленность. А вот трактовка остальных характеристик из этого ряда, с точки зрения науки о сущности, принципах, закономерностях, средствах и условиях воспитания в связи с отсутствием их в предметном поле педагогики, требует обязательного пояснения.

В словаре С.И. Ожегова термин *предприимчивый* трактуется, как – «умеющий предпринимать что-нибудь в нужный момент, находчивый, изобретательный и практичный» [1: 502]. Словарь русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой [5:369], содержит следующую характеристику слова *предприимчивый* – «энергичный, находчивый и изобретательный, обладающий практической сметкой». Безоговорочно энергичность, изобретательность конкретного индивида усилит прогрессивное развитие общества в целом, но только в том случае, если эти качества имеют просоциальные ориентиры и реализуются в соответствии с общечеловеческими ценностями. В то же время на уровне общественного сознания *предприимчивость*, предпринимательская способность, практическая сметка (жилка), как правило, ассоциируются с торговой банковско-растовщической (купи - продай, дай займы – получи дивиденды), а не промышленно-производственной (производящей) деятельностью. Таким образом, в социально-образовательном контексте *предприимчивость* представляется нам как, *личностное качество человека, заключающееся в умении анализировать текущую общественно-экономическую ситуацию, находить наиболее продуктивные способы профессионально-личностного продвижения (повышение трудовой компетентности и возможностей самореализации) и материально-духовного обогащения, и воплощать свои достижения в социально-значимой деятельности созидательного характера.*

Такой же неоднозначностью наделено и понимание категории *мобильный*. В том же словаре С.И.Ожегова термин *мобильный* – «означает человека подвижного, способного к быстрому и скорому передвижению, действию». Аналогичное определение данного термина приводится и в словаре иностранных слов [4:318]. Несколько более развернутой представлена характеристика понятия *мобильный* в упомянутом ранее словаре русского языка, за счет следующего уточнения: «мобильный - ... легко приходящий в деятельное состояние, способный находить нужные формы деятельности» [5:284]. В философском словаре под редакцией И.Т.Фролова [6:288] приводится определение мобильности как – «(лат. *mobilis* – подвижный, изменчивый) – относящееся к социологическому понятию, означающему подвижность социальных групп в общественной структуре. На уровне же конкретного индивида мобильность есть изменение его социальной позиции, места, занимаемого в социальной структуре». С точки зрения психологии при акте социальной мобильности

происходит переоценка ценностей и преобразование всей мотивационно-управляющей системы, а значит и личности в целом. Соответственно, повышенная социально-психологическая мобильность есть в какой-то степени и угроза стабильности, неповторимости и уникальности личности, ее самоидентичности, значительно повышающих устойчивость индивида к деструктивным воздействиям ситуации (среды) за счет непротиворечивости отработанных и осмысленных в ходе онтогенеза (опыта) регуляторов жизнедеятельности [3].

В связи с этим, на наш взгляд, под *социальной мобильностью* в психолого-педагогическом аспекте, есть смысл понимать *способность человека, заключающуюся в легкости интеграции в новые микро-социальные (в том числе и профессиональные) группы, за счет принятия ведущих ценностей и правил поведения, являющихся регуляторами интерперсональных отношений и взаимодействий, согласующихся (принципиально непротиворечивых) с собственными генеральными убеждениями и социально-нравственными установками личности.* При таком толковании данного термина наблюдается, с одной стороны (психологический ракурс), сохранение личности как внутренне непротиворечивого, целостного образования при вхождении ее в систему новых социальных отношений, и, с другой, педагогической стороны – осознание учителями и воспитателями знакомых для них категорий (убеждения, установки, нормы и правила поведения), и соответственно появление условий для актуализации их профессионально-операционных ресурсов - средств коррекционно-развивающе-образовательного воздействия.

На сегодняшнем этапе социально-экономического становления российского общества и в недалеком будущем, как следует из текста концепции, необходим выпускник профессионального учебного заведения, способный успешно конкурировать на рынке трудовых ресурсов, то есть, участвовать в конкуренции, понятие которое в свою очередь, как следует из словаря иностранных слов, происходит от древнелатинского - *concurrentia* – *concurrere* – сталкиваться, соперничать, бороться за достижение лучших результатов [4:245]. То есть эпитет *конкурировать* в сознании россиянина наделяется противоположным по смыслу значением содержащимся в слове *помогать*. В связи с чем, субъекту – носителю конкурентных тенденций – конкурентоспособному, атрибутируются личностные качества аморального толка – непомогающий, стремящийся оставить всех позади себя, борющийся за первенство любыми способами, «работающий локтями», способный «пройти» по людям, возвеличивающийся над другими (самоутверждающийся за счет других), относящийся к окружающим как к противникам, конкурентам за обладание материальными ресурсами, в итоге - характеризующийся в целом антигуманной направленностью.

Поэтому, при наличии дефицита в наполнении содержанием заявленных стратегических ориентиров личностного и профессионального развития подрастающего поколения, необходимо учитывать многозначность понимания инновационных для педагогического знания терминов, работниками образовательных систем – учителями, воспитателями, преподавателями. Обязательного разъяснения заслуживают все основные положения при генерации нормативных документов, касающихся интеграции российского образование

в лоно Европейской образовательной системы, чтобы стать реальными инструментами и средствами продуктивного продвижения и социального прогресса.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: «Русский язык», 1986.
2. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 № 393 «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года».
3. Психологический словарь / под ред В.П. Зинченко, Б.Г. Мещярековой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996.
4. Словарь иностранных слов. – 14-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1987.
5. Словарь русского языка: в 4-х томах. Том 3. / под ред. А.П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1986.
6. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986.

**Васюра Светлана Александровна**  
**Кандидат психологических наук, доцент**  
**Кафедра общей психологии**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

#### **ИЗ ОПЫТА УЧАСТИЯ В ПРОГРАММЕ «OPEN WORLD» ПО ВОПРОСАМ ПАТРОНАТНОГО ВОСПИТАНИЯ**

##### Abstract

The article analyses the experience of participating in the “Open World” Program on the issues of foster care.

Key words: orphanhood, orphanhood prevention, foster care.

Для современного российского общества проблема сиротства и социального сиротства в частности, является весьма актуальной. Дети становятся социальными сиротами потому, что их родители полностью или частично лишены родительских прав, или отказались их воспитывать. Отсутствие любви, заботы, внимания со стороны родителей переживается ребенком как отвергнутость, отрицательно сказывается на психическом и психологическом здоровье растущего человека, негативно влияет на формирование его личности. У детей-сирот наблюдаются различные нарушения поведения.

В Удмуртской Республике проблемами детей-сирот занимается ряд учреждений. В г.Ижевске существует центр психолого-педагогической помощи населению «Берег», его деятельность направлена на развитие семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Специалисты Института педагогики, психологии и социальных технологий УдГУ

занимаются научным консультированием по вопросам семейного воспитания, читают ряд дисциплин, в которых студенты знакомятся с различными проблемами детей-сирот и семей, усыновивших детей, узнают о патронатном воспитании. Теоретики и практики педагогики, психологии, социальной работы, осознают, что проблему сиротства необходимо решать разными путями, в том числе благодаря ценному опыту США по патронатному воспитанию.

В ноябре 2010 г. делегация из Ижевска посетила США в рамках программы «Open world» по вопросам патронатного воспитания. Эта программа позволяет обмениваться профессиональным опытом, знаниями специалистам из России и США. Мероприятия по программе «Open world» по вопросам патронатного воспитания осуществлялись в городах Логан и Солт-Лейк-Сити штата Юта США. В принимающих городах курировали делегацию доктора Вонда Джамп и Чери Мартин.

В рамках программы прошло очень много интересных и ценных с практической точки зрения встреч с американскими специалистами, занимающимися вопросами патронатного воспитания. В ижевскую делегацию вошли: начальник отдела охраны прав детства Комитета по делам семьи и демографической политике при Правительстве Удмуртской Республики Э.И. Латыпова, представители Удмуртского государственного университета М.В. Андреева, С.А. Васюра, Н.В. Шульженко, директор муниципального учреждения «Центр психолого-педагогической помощи населению «Берег» Н.В.Фадеева. Делегаты познакомились в США с проектом «Светлячок» («Firefly»). Как отметила М.Ричардс, «Firefly» является международной некоммерческой организацией, созданной для поддержания благополучия детей, для поддержки семей. М.Ричардс сказала, что «Светлячок» стремится помочь российским специалистам покончить с практикой содержания детей в домах ребенка, детских домах и интернатах. Специалисты в России могут применять передовые практические методы, накопленные в США и не тратить время на разработку подходов к проблемам детей, для которых существует риск отказа родителей. Делегатам из Удмуртской Республики был показан фильм о социально-эмоциональном развитии детей раннего возраста в учреждении для детей сирот в России.

Делегация из Ижевска в ходе экскурсии по Центру поддержки ребенка и семьи города Логан узнала об услугах, которые оказываются родителям в США для лучшей реализации родительской роли. Специалисты из Ижевска узнали, что в структуру Центра входят отдел образования; отдел защиты ребенка; отдел образования детей; отдел терапевтического вмешательства, работающий с первичными и вторичными жертвами; отдел «24 часа в сутки – решение кризисных вопросов». Последний отдел в большей степени решает вопросы, связанные с медицинскими проблемами, например, родитель тяжело болен. Большой интерес делегатов вызвала работа отдела развития, который занимается вопросами пропаганды. Представители ижевской делегации отметили, что в Удмуртской Республике сейчас проводится работа по просвещению населения по вопросам психологии и педагогики семьи, вопросам усыновления и патронатного воспитания.

Одной из интереснейших встреч, вызвавших обоюдный интерес, стала встреча ижевской делегации со специалистами Фонда патронатного воспита-

ния штата Юта – Мак Хамблин, директором подбору приемных семей, Мик Уосли, директором по тренингам, Дарси Хирст, координатором службы поддержки родителей. Интересен тот факт, что в штате Юта в настоящее время примерно 1400 семей заявляющих, что они готовы стать фостерной семьей.

Мик Уосли познакомила российских специалистов с программой и технологией тренинга для родителей. Семьи, которые приняли решение стать фостерными семьями должны пройти несколько классов, уроки бесплатны и проводятся перед тем, как семья поступит в базу данных о фостерных семьях. Темы занятий разнообразны, например, родители узнают о том, что такое насилие и как оно влияет на развитие ребенка. Они знакомятся с тем, что дети могут неадекватно себя вести и должны быть готовы к воспитанию ребенка, который пережил травму.

Делегаты из Удмуртской Республики получили в США благодаря программе «Open world» ценный опыт по вопросам патронатного воспитания и применяют его в своей профессиональной деятельности. В мае 2011 г. в Ижевске проводилась международная научно-практическая конференция «Социальная работа в поликультурном пространстве», посвященная 20-летию становления социальной работы как профессиональной деятельности в России. В конференции участвовали и делились опытом участники программы «Open world» Э.И. Латыпова, С.А. Васюра, Н.В.Фадеева. Э.И. Латыпова рассмотрела исторический аспект и правовые основы профилактики жестокого обращения с детьми. Она отметила, что законодательную основу системы защиты детей от насилия и жестокого обращения можно разделить на три уровня:

- нормы международного права (Декларация прав человека, Конвенция о правах ребенка);
- нормы российского законодательства (кодексы, законы, постановления);
- нормы регионального законодательства (законы, постановления).

С.А. Васюра рассмотрела проблему насилия в семье. В своем докладе остановилась на подходах зарубежных специалистов к вопросам диагностики насилия, агрессивности и коррекционной работы с семьями. Рассказала о ценном опыте, накопленном социальными работниками, психологами США. В частности, отметила, что в программу тренинговых занятий для патронатных родителей, которая проводится специалистами Фонда патронатного воспитания штата Юта, входят следующие темы: 1) ориентация в патронатных семьях; 2) обязательные правила для патронатных семей; 3) насилие над ребенком; 4) влияние насилия на развитие ребенка; 5) как помочь ребенку, подвергнувшемуся насилию; 6) поведение ребенка, пережившего травму; 7) как культуру ребенка ввести в культуру семьи; 8) усыновление или возвращение в биологическую семью.

Н.В.Фадеева в своем докладе сделала акцент на роли приемной семьи как социокультурного института в интеграции детей, подлежащих устройству в семьях. Она отметила, что зарубежный и отечественный опыт в области воспитания приемных детей показывает, что успешность воспитания определяется личностными качествами родителей, внутрисемейными взаимоотношениями, воспитательными установками родителей, мотивами, которыми руководствуются семьи, принимая на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей. Мотивы стать приемной семьей отличаются у семей,

имеющих своих детей и семей, их не имеющих. Сегодня семье требуется не только всесторонняя помощь, в том числе по активизации ее внутреннего потенциала, но и принятие мер по предотвращению кризисов в жизнедеятельности семьи, организации мер по созданию благоприятных условий для нормальной жизни и развития детей и взрослых членов семьи.

Участники программы «Open world» уверены в том, что зарубежный опыт по патронатному воспитанию и в дальнейшем будет востребован и применен, так как задачи по сокращению числа детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях, стимулирования семейного устройства детей-сирот в нашей стране возведены в ранг приоритетных политических целей.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Денисова, Д.Н. Сиротство – особенности современной ситуации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – СПб.: Научный журнал. – 2009. – № 12. – С.103–110.

2. Латыпова, Э.И. Исторический аспект и правовые основы профилактики жестокого обращения с детьми // Социальная работа в поликультурном обществе: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. О.В. Солодянкиной. – Ижевск: Изд-во «Удуртский университет», 2011. – С. 105–107.

3. Фадеева, Н.В. Роль приемной семьи как социокультурного института в социальной интеграции детей, подлежащих устройству в семье // Социальная работа в поликультурном обществе: Материалы Международной научно-практической конференции / под ред. О.В. Солодянкиной. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – С.136–140.

**Грицишина Наталья Альбертовна**  
**Старший преподаватель кафедры**  
**лингвистики и межкультурных коммуникаций**  
**Сыктывкарский государственный университет**  
**г. Сыктывкар, Республика Коми, Россия**

#### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА НА ДВУХУРОВНЕВУЮ СИСТЕМУ**

Abstract

Contemporary issues of the transfer to the two-level education structure are discussed in the article.

Key words: Bologna process, two-level education structure, competence based approach.

Результаты Болонского процесса давно обсуждаются в обществе. С конца 90-х годов XX в. работники образования готовятся к переменам, и в настоящее время переход на новую систему является уже неизбежной перспективой – ВУЗы страны вводят бакалавриат повсеместно по всей стране. Данный процесс неоднозначен и, несомненно, потребует огромное количество знаний,

сил, профессионализма от работников образования всех уровней. Несмотря на то, что ВУЗы уже долгое время разрабатывают будущие методы работы, остаётся много проблем, которые остаются нерешёнными.

В целом новая система образования предполагает много положительных моментов, которые должны позитивно сказаться на результатах обучения. К плюсам перехода на двухуровневую систему можно отнести: возможность обучения и трудоустройства за рубежом, решение проблемы с переизбытком на рынке труда специалистов, которые слабо котируются, привлечение работодателей к финансированию подготовки кадров и эффективность использования бюджетных средств.

Достоинствами первого уровня высшего образования – бакалавриата, можно обозначить: принятие данной образовательной квалификации европейскими работодателями и возможность легко сменить профессию. Действительно, для нашего времени характерны чрезвычайно активные процессы устаревания и, соответственно, обновления знаний. К тому же отмечается, что люди во многих странах проявляют высокую мобильность. Изменение среды влечет за собой необходимость приобретения новых знаний, новых компетенций. Сегодня не очень типична картина, когда человек всю жизнь живет там, где он родился, и занимается тем, чему обучился в юности. В частности, и знания, полученные в вузе, уже не могут оставаться неизменным багажом, эффективно обеспечивающим социальную и профессиональную адаптацию в течение всей жизни. Отсюда и плюс бакалавриата, который не предусматривает узкой специализации, а наоборот характеризуется фундаментальностью подготовки и возможностью переквалификации.

У активных и успешных бакалавров есть шанс обучения в магистратуре, и, следовательно, роста по карьерной лестнице. Магистратура, с одной стороны, является «поставщиком» работников на руководящие должности, а с другой – важнейшим каналом пополнения научных кадров страны. Преимуществом магистратуры можно считать получение диплома соответствующего европейской системе образования и как следствие – возможность реализовать себя, не ограничиваясь пределами региона или страны. Также есть возможность для творческой научно-исследовательской деятельности в качестве кандидатов и докторов наук, возможность постоянного профессионального роста с использованием передового зарубежного опыта и успешное интегрирование в современную систему профессиональных отношений – повышение конкурентоспособности на рынке труда [2].

Несмотря на вышесказанное, у перехода на новую систему существует много противников. Действительно, ничто не совершенно, а в настоящий момент ясно одно, что данные перемены повлекут за собой и нежелательные последствия для выпускников. Весьма понятны недостатки бакалавриата – не равенство бакалавров специалистам и отсутствие возможности трудоустройства бакалавров на руководящие должности. Многие преподаватели удивляются, почему образцом для подражания выбран именно опыт Западной Европы. Доктор экономических наук, профессор Никита Кричевский говорил, что, например, в США или Китае учат совершенно по-другому и качество образования там ничуть не хуже. Поэтому совершенно непонятно, чем же российские власти не устраивает наша сложившаяся система. Основные

нарекания экспертов вызывает невозможность подготовить грамотного специалиста за столь короткий период. По мнению ректора МГУ Виктора Антоновича Садовниченко, схему бакалавриат – магистратура будет сложно реализовать на российской почве. На бакалавра учатся 3–4 года. В России же найдется мало вузов, которые смогут, не снижая качества образования, за три года выпустить квалифицированных специалистов. Сжатые сроки, в которые университеты должны перепрофилироваться, по мнению экспертов, приведут только к халтуре. Евгений Бунимович считает, что, скорее всего, многие учебные заведения просто разделят уже имеющиеся дисциплины на две части. Первую будут проходить в так называемом бакалавриате, а вторую – в так называемой магистратуре. Ни о каком действительно реформированном обучении не будет и речи.

Реформа высшей школы – всего лишь дань моде, считают некоторые эксперты. Она не превратит отечественных студентов в европейских и не сможет конкурировать на Западе. По словам президента Всероссийского фонда образования Сергея Комкова, вряд ли мы приблизимся к зарубежной системе образования. Прежде всего, у нас не согласованы образовательные стандарты с европейцами, и даже нет единых учебных курсов. За границей котироваться такие студенты, безусловно, не будут. «Поэтому громкие слова об их мобильности – это всего лишь розовые мечты чиновников», – уверен Сергей Комков [1].

Кроме того, новоиспеченные бакалавры тут же окажутся первыми кандидатами в призывники. Нет никакой гарантии, что абитуриент, к примеру, успеет поступить в магистратуру. Подозрения вызывают и противоречивые данные о том, будет ли магистратура платной или нет. Скорее всего, в магистратуру смогут пойти только состоятельные молодые люди, а остальным придется брать кредит или ждать милостей от государства.

По мнению экспертов, отечественное образование пытается усидеть на двух стульях. «Непродуманный подход к реформе приведет к тому, что Россия потеряет прежнюю систему образования, но не обретет новую. Сочетание же традиций отечественной школы с западными веяниями окажется неконкурентоспособным и долго не проживет» [1].

Действительно, существующая система образования оправдала себя за многие годы. Ведь именно когда речь идёт о «системе» важно говорить о слаженности результативности, выявляемой временем. Методы и приёмы работы опробованы и дают результаты. Поэтому ни в коем случае нельзя отказываться от всего, что было. Правильно будет, сохранив все достоинства существующего образования, привнести в него всё то положительное, что диктует время и современные условия развития страны.

Таким образом, процесс перехода к новой системе высшего образования должен подразумевать и сохранение успешных старых методов работы и привнесение новых современных образовательных технологий, информационных интерактивных приёмов учебной деятельности, адекватно разработанных приёмов организации индивидуальной, самостоятельной работы и контроля и др.

Однако, объективно оценивая состояние ВУЗов, на настоящий момент они не готовы к переходу на сто процентов [3]. Университеты не имеют чёткого представления работы всей будущей системы, не в полной мере используются имеющиеся ресурсы (кадровые, информационные, учебно-методические) при



организации образовательного процесса в условиях многоуровневой системы. Недостаточна включенность различных подразделений, преподавателей в решение задач образовательной деятельности университета в условиях развития Болонского процесса; недостаточно используются возможности мониторинга рынка труда специалистов в области образования, востребованности основных образовательных программ и программ дополнительного образования. Не выработан единый подход к пониманию модульного характера построения программ, зачастую преобладает традиционный подход, при котором в единый модуль объединяют не связанные между собой дисциплины; недостаточно используются возможности обменов с вузами стран ближнего зарубежья, Российской Федерации для обеспечения мобильности студентов и преподавателей; недостаточными темпами внедряется современное учебно-методическое обеспечение внеаудиторной работы студентов. Необходимо оборудовать новые мультимедийные аудитории, рабочие места преподавателей, недостаточно разработана информационная среда, включающая единую информационную систему, ресурсы библиотеки, мультимедийные аудитории, ресурсные центры, медиазалы, локальные информационные сети на факультетах; разработку нового поколения учебно-методических комплексов для обеспечения самостоятельной работы студентов; работа по созданию службы академических консультантов, и т.д. [3].

Конечно, не вызывает сомнений, это и не предполагалось, что все проблемы и трудности будут сняты ещё до введения новой системы и ясно, что ближайшее десятилетие дано ВУзам на совершенствование и доработку, устранение проблем. Но важно чётко понимать, что при современном подходе упор делается не на знания, умения и навыки (так популярные ранее), а на формирование компетенций, хотя первые никуда не исчезают. Они контролируются всевозможными способами в течение всего времени, отведённого на изучение того или иного предмета, а затем выносятся на итоговый контроль. Данная процедура, безусловно, необходима и неизбежна, так как знания являются основой любого образования. Но, в то же время, в настоящий момент перед ВУзами стоит задача подготовить компетентного специалиста в определённой области, то есть сформировать у него ряд необходимых компетенций, которые в комплексе и являются тем, чем должен обладать профессионал в той или иной области.

Компетенции для каждой специальности определены ФГОСом и существенно отличаются от того, к чему все привыкли. Компетенции представляют собой сложные, комплексные знания, качества личности, которые формируются у студентов в процессе овладения целым рядом наук, это понятие межпредметное. Государственный стандарт чётко указывает ВУзу какими компетенциями должен обладать тот или иной студент к концу обучения по программе бакалавриата.

Но если мы должны формировать компетенции, то необходим и контроль их сформированности. А каким способ это делать – не ясно, ведь необходимо проконтролировать то, что воспитывалось и формировалось целым рядом дисциплин, педагогов, а также жизненным опытом и влиянием окружения. Один студент может обладать какими-то компетенциями ещё со школьного возраста, а с другим необходима особенно напряжённая работа для этого в ВУЗе. Кон-

троль уровня сформированности компетенций является одной из наиболее актуальных проблем современной двухуровневой системы образования, поскольку именно конечная цель будет определять весь ход подготовки бакалавра.

Компетентностный подход уже давно активно изучается и разрабатывается преподавателями разных дисциплин, однако речь зачастую идёт о формировании ЗУНов. О проверке их сформированности речи не идёт вообще или опять контролируются знания, умения и навыки по определённому предмету, что всё-таки отличается от проверки компетенций. Это дело будущего, о котором важно задуматься как можно раньше, так работа по подготовке компетентного специалиста должна начинаться с первого дня обучения. Проверка должна быть объективной, адекватной и охватывать компетенции, формирующиеся в ходе получения ряда знаний и приобретения жизненного опыта.

Поэтому необходимо разработать мероприятия, направленные на контроль определённых компетенций с ориентацией на профиль будущего выпускника. Кажется логичным организовать их в определённую систему, построенную по увеличению уровня комплексности с элементами имитации профессиональной деятельности. В этом случае появится возможность реально оценить возможности, повысить уровень преподавания, активизировать образовательную деятельность студентов и определить перспективы развития образовательной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Двухуровневая система высшего образования: за и против. URL: <http://student.km.ru/view.asp?id=0CD3F6FEA6F7481B85CF653BAA4136C8&idubr=25e0f9c275514ed5a6def093ca84acc2>
2. Крымзин, Д.Н., Скворцова, М.А. Отношение студентов к двухуровневой системе образования. URL: [http://sisupr.mrsu.ru/2009-1/pdf/27\\_Krymzin.pdf](http://sisupr.mrsu.ru/2009-1/pdf/27_Krymzin.pdf)
3. Кейс. Опыт Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена по переходу на уровневое образование (бакалавр-магистр). URL: [http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/case\\_cycles\\_rspu.pdf](http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/case_cycles_rspu.pdf)

**Зелинская Наталья Александровна**  
**Магистр искусств, старший преподаватель**  
**Кафедра профессионального иностранного языка N 2**  
**для специальностей Института социальных коммуникаций**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

#### **КУЛЬТУРНО-ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ АВСТРАЛИЙЦЕВ В СОВРЕМЕННОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Abstract

Culture relevant features of Australians are studied in modern academic environment.

Key words: Australia, Australian accent, Multiculturalism.

Удаленность Австралии долгое время являлась фактором, затрудняющим общение с представителями этого континента, постижение австралийского образа жизни, а также национальной культуры, получившей отражение в языке. Расширение кругозора в отношении этой страны мира синхронизируется с возрастанием значимости Австралии и оживлением её международных связей, с тенденцией к глобализации мира.

Австралия особо известна своим стремлением к равенству. В разговоре австралийцы избегают проявления статусных различий. Отрицательной чертой человека считается желание подчеркнуть свою власть или превосходство над собеседником. И наоборот хорошим тоном является общаться одинаково ровно как с собеседником, стоящим выше, так и с собеседником, стоящим ниже по социальной лестнице. В связи с этим, в межкультурной коммуникации с австралийцами, представители других лингвокультурных традиций часто чувствуют недостаточно уважительное, по их мнению, отношение и обращение к себе. Такие ощущения вызваны тем, что австралиец может обратиться к незнакомому человеку “mate” вместо использования терминов, подчеркивающих статусные различия: “Mr.”, “Mrs.”, “madam”, “your honer” и “sir”. В Австралии индивидуализм проявляется больше всего в полном отсутствии «стадного чувства» и стремлении быть белой вороной, поступать не так, как все. Австралиец лучше покажется странным и чужаковатым, чем будем сливаться с серой однообразной массой одинаковых людей.

Речь австралийцев, как и произношение, всегда были и остаются причиной споров. Развиваясь в условиях географической и культурной изоляции, под влиянием экстралингвистических факторов – особенностей окружающей природы и образа жизни, влияния контактирующих языков – английский язык в Австралии приобрел ряд особенностей, которые позволяют определить его статус, как австралийского национального варианта английского языка. Австралийский английский язык не занимает подчиненного положения по отношению к английскому языку Великобритании, как это свойственно территориальным диалектам, он не ограничен сферой бытовой устной речи. Он используется в государственных учреждениях, учреждениях образования, является языком средств массовой коммуникаций и художественной литературы.

В настоящее время процесс литературной регламентации австралийского варианта английского языка и выработки литературных и произносительных норм не завершён в связи с его относительно небольшим периодом развития в условиях относительной изоляции на территории Австралии. Изучение особенностей австралийского варианта английского языка позволяет определить тенденции развития языка на континенте. Практически всё население Австралии - это иммигранты или потомки иммигрантов. Однако большинство австралийцев гордятся своей принадлежностью к единой австралийской нации и называют себя с гордостью австралийцами.

Развитие австралийского варианта английского языка имеет свою, сравнительно короткую историю, которая насчитывает немногим более двух столетий. Своеобразием социально-лингвистической ситуации, в условиях которой развивался австралийский вариант английского языка, было то, что первыми белыми поселенцами Австралии являлись ссыльные каторжники, при-

возимые в Австралию из Великобритании начиная с 1788 года. Это были представители социальных низов, носители городского просторечия и жаргонов, значительную часть (около 30%) составляли ирландцы, которые выслались в Австралию в конце XVIII века в связи с волнениями и беспорядками в Великобритании. До середины XIX века пополнение белого населения Австралии шло в основном за счет новых партий заключенных, речь которых отражала городское просторечие, диалекты и жаргоны Великобритании XIX века. После 1840 г. ввоз ссыльных в Австралию прекратился, но в 1850 г. в Австралии началась «золотая лихорадка», и на континент хлынул поток свободных иммигрантов – золотоискателей, бедняков, стремившихся быстро разбогатеть на золотых приисках. В период с 1851 по 1861 год белое население Австралии почти утроилось. И с этого времени увеличение населения Австралии происходило за счет естественного прироста и свободной иммиграции, в основном из европейских стран. Пополнение населения Австралии, постоянный процесс миграции, перемещение больших масс населения из одних мест в другие, связанный с освоением новых земель, истощением месторождений золота и открытием новых приисков, приводили к нивелированию языковых особенностей разных групп говорящих, к той языковой унификации, которая является необходимым условием образования единого языка. Именно поэтому некоторые исследователи считают 50-е гг. XIX в. началом самостоятельного развития австралийского варианта английского языка.

После второй мировой войны в Австралии наблюдалась новая значительная волна иммиграции из Великобритании и других европейских стран, приведшая к тому, что по данным на 1961 г. один из десяти австралийцев оказался рожденным не в Австралии. Однако о лингвистических последствиях этой волны иммиграции судить пока рано. Таким образом, австралийский вариант ведет свое происхождение от английского языка низших слоев общества XVIII века, а также специфических особенностей языка моряков и солдат, и ближе всего к юго-западному диалекту британского варианта английского языка с большой примесью ирландского. Некоторое воздействие оказали языки австралийских аборигенов, сказавшиеся преимущественно в области наименований животных и растений, а так же в географических названиях. Все это привело к тому, что английский язык современной Австралии отличается от английского языка Великобритании.

Австралийская модель мультикультурализма позволяет различным этнокультурным сообществам жить вместе, не утрачивая своей идентичности. Все факторы, влияющие на развитие языка, носят социальный характер, т.к. язык представляет собой социальное явление. Языковая политика испытывает влияние со стороны социальных факторов, которые через нее способны воздействовать на язык. Так, через языковую политику влияние на язык оказывает общая политика государства, идеология социальных групп. Эффективность языковой политики зависит от воздействия складывающихся условий в регионе проведения языковой политики, а именно – языковых, этнических, социально-экономических и социально-культурных. Важно проследить этноязыковую ситуацию в Австралии в исторической перспективе и основных этапов развития языковой политики, начиная с 40-х гг. XX в.

Первым британским мореплавателем, посетившим Австралию, был Уильям Дампир (1699). Впоследствии, после семидесятилетнего перерыва, в 1768 г. англичане отправили новую экспедицию в Австралию во главе с Джеймсом Куком. Экспедиция Кука, обследовав восточное побережье, признала его пригодным для заселения. Открытие оказалось очень своевременным, поскольку успешная борьба Американских Штатов за независимость лишила британское правительство удобных мест для ссылки. В 1786 г. принят парламентский билль, которым на берегу Нового Южного Уэльса основывалась колония. Более точный выбор места был предоставлен капитану экспедиции Артуру Филиппу, губернатору первой британской колонии в Австралии. 26 января 1788 г., после девятимесячного плавания, корабли с поселенцами бросили якорь у берегов Австралии. На месте первого поселения впоследствии образовался город Сидней, а 26 января - день формального провозглашения колонии - стал днем национального праздника (Australian Day). Большинство поселенцев, 750 человек, были ссыльными, которых сопровождали около трехсот чиновников и военных. Ссыльные в основном были представителями беднейших слоев городского и сельского населения, которых жестокая необходимость и нужда толкали на мелкие кражи. К ним присоединялись люди, которые добровольно решили поселиться в Австралии, часто вместе с семьями. Тем не менее, значительная часть осужденных прибывала из Ирландии (не менее 25%) и другие со всех частей Великобритании. Были также другие населения осужденных из неанглоязычных частей Британии, валлийцев и шотландцев. На английском не говорило вообще или говорило ужасно плохо большинство населения. В 1837 г. Питер Каннингем в своей книге «Два года в Новом Южном Уэльсе» (англ. Two Years in New South Wales) написал, что белые новорожденные австралийцы разговаривали с заметным характерным акцентом и словарным составом, ощущалось большое влияние кокни (лондонцев из низов). Принудительное переселение осужденных в Австралию завершилось в 1868 г., но иммиграция добровольцев из Британии, Ирландии и других стран продолжалась.

Сегодня Австралия - довольно развитая страна со своими плюсами, один из которых – отсутствие агрессивных недружественных соседей, да и вообще соседей. И своими минусами - географической удаленностью от Европы и Америки. Именно география постоянно тормозила развитие этой страны и делала ее задворками цивилизации. Однако Австралия - достаточно благополучное государство, куда стремятся многие иммигранты, большинство из которых устраивается там и добивается успеха.

Австралийцы гордятся тем, что только их страна занимает целый континент, что их остров - самый большой, что их пляжи самые лучшие. В отличие от прагматичных американцев и простоватых канадцев, австралийцы – безнадежные романтики. Они ценят отношения превыше выгоды, может быть, поэтому Австралия отстает от США и Канады темпами экономического роста.

Чувство гордости отнюдь не делает их заносчивыми снобами. Наоборот, австралийцы терпеть не могут задавак и выскочек. Стоит кому-то повести себя высокомерно, они тут же поставят его на место с помощью целого арсенала приемов. Даже заслуженным успехом в Австралии нужно уметь пользоваться. Об успехах следует говорить без хвастовства, намекая на определен-

ное везение и помощь других, с нотками сожаления, чтобы не вызвать колких реплик соплеменников. Такое поведение характерно только для австралийцев. Это их национальная черта, которую называют «синдромом большой шишки». Она же, наряду с ироническим отношением к властям, – «черная дыра» австралийской культуры, т. е. явление, которое не осознаётся самими носителями этой культуры как негативное, но служит препятствием и барьером на пути к общению с другими народами. Она мешает австралийцам находить взаимопонимание, например, с американцами, у которых тоже есть своя «черная дыра» американская мечта («только мы, американцы, сможем спасти демократию и обеспечить свободу торговли»), или со шведами с их «черной дырой» – слишком большой озабоченностью достижением консенсуса. Так или иначе, с австралийцами интересно общаться. Австралийцы очень самокритичны, но они не любят, когда их критикуют другие. Австралийцы – самые большие любители отдыхать на открытом воздухе. Пикники и занятие спортом – их любимое времяпровождение. 9 из 10 австралийцев активно занимаются физкультурой: бегают, плавают, увлекаются игровыми видами спорта. Это для жителей острова-материка не только здоровье, но и способ продвинуться в обществе – одно из тех средств, быстро приносящих общественное признание. Многим жизненно важным навыкам, среди которых терпение и настойчивость, австралийцы обучаются на спортивных площадках. Но главное, они получают от этого колоссальное удовольствие.

Что касается других культурно-обусловленных особенностей австралийцев, они предпочитают сохранять достаточно приличную дистанцию между собой и другими людьми, так называемое личное пространство. Если приблизиться к ним на расстояние менее метра без необходимости, они могут почувствовать дискомфорт. Они не любят, когда во время беседы к ним прикасаются – похлопывают по плечу, берут за руку и т. д. Их дистанция комфорта составляет 1,2 метра. Ещё одна характерная особенность австралийцев – пунктуальность, опоздания неприемлемы. Австралийцы довольно пунктуальны и стараются придерживаться намеченных сроков. Если вы не можете прийти на встречу или мероприятие или опаздываете, всегда заранее звоните, чтобы объяснить ситуацию. Австралийцы – вежливые люди, любят природу, и не упускают случая, чтобы отдохнуть вне стен дома. Для них характерны сдержанная жестикуляция и мимика, но всё же они более живы в общении, чем англичане. Австралийцы могут быть хорошими слушателями, если не разговаривать с ними свысока и слишком серьезно, если разбавлять речь шутками и называть вещи своими именами. Деловые встречи, как правило, начинаются с чашки чая и обращения по имени, что соответствует, с некоторой лингвистической натяжкой, русскому обращению на «ты», и заканчиваются компромиссом, при котором обе стороны остаются в выигрыше. В середине могут быть жаркие дебаты, ирония, граничащая с сарказмом, но не переходящая в оскорбления. Общаясь с иностранцами, австралийцы стараются не показывать непочтительное отношение к властям и к начальству.

В общем и целом, австралийцы, "коренные оззи" (от англ. "Aussie", сокращенное от "Australian", - "австралиец") кажутся более приветливыми, дружелюбными и расслабленными. В некоторых районах Австралии люди – другие:

студенты, оказавшиеся вдали от родного дома, или приехавшие из-за границы, живые и интересующиеся всем; а также новые переселенцы, которые должны подсуесться, наверстать упущенное, чтобы их дети уже смогли быть такими же расслабленными и спокойными Aussie. По отношению к ним не может быть допущено малейшей несправедливости.

Что касается академического образовательного пространства Австралии, обучение в австралийских университетах - двухступенчатое. После первых четырех (по некоторым специальностям - трех) лет обучения выпускник получает степень бакалавра. В отличие от США, доля тех, кто после этого продолжает учиться дальше, в Австралии не очень велика, и большинство бакалавров по окончании университета отправляются работать. Студенты, которые хотят продолжать обучение, могут поступить в магистратуру и проучиться там еще два года, либо получить так называемый «почётный диплом» (Honours degree), для чего требуется год дополнительных занятий. В самой Австралии «почетный диплом» практически приравнен к магистерскому званию, но за пределами страны эта система неизвестна, поэтому те студенты, которые собираются делать серьезную карьеру, работать или учиться за границей, предпочитают идти в привычную всем магистратуру. Степень магистра (Master of Arts), или, как минимум, "почётный диплом" необходимо иметь тем, кто рассчитывает на серьезную работу в крупном бизнесе или в правительственных учреждениях.

После окончания магистратуры выпускник имеет право на поступление в аспирантуру, где в течение 3-4 лет он обязан написать диссертацию на соискание степени "доктора философии" - Ph.D., которая является примерным аналогом российского «кандидата наук». В отличие от США, аспиранты в Австралии не должны посещать каких-либо занятий, их единственная задача - написать и сдать диссертацию. Степень Ph.D. стремятся получить в основном те, кто собирается стать учёным и всю дальнейшую жизнь заниматься наукой или университетским преподаванием.

Особенность австралийских вузов - это большая свобода выбора курсов, которая предоставлена студенту. Основная масса австралийских студентов весьма прагматична. Они идут учиться для того, чтобы потом зарабатывать деньги или получить приличную работу. Ещё одна из особенностей австралийских вузов - «обратная связь» между студентом и преподавателем. Преподаватель в Австралии куда больше зависит от студента, чем преподаватель в России. У австралийского студента есть несколько способов оказывать на преподавателя давление. Во-первых, это - так называемые teaching evaluation, специальные анонимные анкеты, в которых студенты оценивают своих преподавателей и читаемые ими курсы. Анкеты эти выдаются студентам перед концом курса, а после заполнения сдаются непосредственно в ректорат. Преподаватель получает доступ к заполненным анкетам только в начале следующего семестра, так что результаты опроса не могут повлиять на отношение преподавателя к тому или иному студенту. Формально, проведение teaching evaluation - дело добровольное, преподаватель может их и не проводить, но при подаче заявления на повышение (promotion) или на постоянную должность (tenure) отсутствие таких анкет вызовет у комиссии удивление и, скорее всего, негативно повлияет на карьеру заявителя. Поэтому, преподава-

тель заинтересован в том, чтобы студенты, во-первых, записывались на его курс, а, во-вторых, были этим курсом довольны.

Таким образом, существуют определённые особенности австралийцев в современном академическом пространстве, обусловленные географической и культурной изоляцией Австралии, своеобразием социально-лингвистической ситуации, в условиях которой развивался австралийский вариант английского языка, а также тем, что австралийская модель мультикультурализма позволяет различным этнокультурным сообществам жить вместе, не утрачивая своей идентичности. Все эти факторы делают Австралию неповторимым государством, а её жителей - интересными людьми и приятными собеседниками.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Dictionary of Australia and New Zealand. / Edited under the supervision of V.V. Oshepkova and A.S. Petrikovskaya. – Moscow: Russky Yazyk Publishers, 2001. – 216 p.

**Иванов Андрей Валерьевич**  
**Старший преподаватель кафедры**  
**профессионального иностранного языка № 6**  
**для физико-математических и инженерных**  
**специальностей**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

#### **СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЫНОК ТРУДА УР**

##### Abstract

The article provides information about the status of education and its relation to labour market performance. The new priorities valued the development of individual, national and global competitiveness. As a result of the new education priorities, policy makers have initiated reforms that aim to achieve a better link between the products of the education system and the needs of the economy. In spite of very large investments in education reform, the choice of higher education made by individuals does not correspond to the needs of the labour market. There are problems of 'over-supply' or 'over-qualification' and skill mismatch in some fields, and there is a shortage of science and technology graduates in certain sectors. The article offers some conclusions about the way in which the expansion of higher education has had important effects on economic outcomes and draws policy implications for the future.

Key words: labour market, education reform, 'over-supply'.

Вопросы взаимоотношений системы высшего образования и рынка труда в последние годы обращают на себя все большее внимание. Обычно эти отношения описываются весьма просто: значительная часть выпускников вузов не работает по полученной специальности. Это рассматривается как признак



неэффективности сложившейся системы, ставится задача преодолеть указанный дисбаланс. Однако проблема сложнее. Российская система образования характеризуется фактическим отсутствием ответственности вузов за конечные результаты. Недостаточно развиты независимые формы и механизмы участия профессиональных сообществ в решении вопросов образовательной политики, в том числе в процессах независимой общественной оценки качества образования. Слабая интеграция образовательной, научной и производственной деятельности может привести к окончательному отрыву теории от практики. Содержание образования становится все менее адекватным задачам обеспечения конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг, что негативно влияет на готовность российской системы образования к интеграции в мировое образовательное и экономическое пространство, к снижению конкурентоспособности вновь подготовленных специалистов на внешнем и на внутреннем рынке труда.

Разработчики стандарта утверждают, что опирались на социальный заказ общества. Данный заказ был определен на основании исследований, проведенных Институтом социологии РАН. При этом разработчики не приводят никаких ссылок на данные исследования. Поэтому проверить утверждения разработчиков о социальном заказе общества на основании социологического исследования не представляется возможным. Не известны ни вопросы, которые задавали исследователи опрашиваемым, ни выборка, ни процент людей, ответивших так или иначе на данный вопрос. Нельзя определить, насколько верна интерпретация результатов исследования.

В связи с этим необходима выработка стратегии взаимодействия вузов с рынком труда, которая позволит спроектировать действия по направлениям, выделить определенные этапы этого взаимодействия: анализ отраслевого рынка труда (состояние и перспективы развития рынка, требования к уровню подготовки специалистов), анализ и оценка эффективности взаимодействия с рынком труда и конкретными предприятиями по организации практик и стажировок, последующего трудоустройства. Необходимо совместно с заинтересованными субъектами рынка труда определить конкретные стратегические ориентиры, разработать программы «адресного» профессионального обучения и переподготовки. Такой подход является условием качественной подготовки специалиста и позволяет установить отношения взаимодействия, ведущие к удовлетворению потребностей личности в профессиональном образовании; образовательной организации в развитии и благосостоянии ее сотрудников; организаций-работодателей в росте кадрового потенциала; общества в воспроизведении личностного и интеллектуального потенциала.

За 90-е гг. количество высших учебных заведений в стране почти удвоилось, появились негосударственные вузы, а в государственных стало возможным платное обучение. При этом количественный рост студентов сопровождался снижением качества образования. Стремление привлечь абитуриентов привело к открытию в большинстве вузов подготовки по востребованным на рынке образовательных услуг специальностям в области экономики, финансов, управления, юриспруденции, иностранных языков. Следствием этого явилось несоответствие масштабов выпуска специалистов этих профилей реальным запросам экономики. Однако такое положение объяснимо: будущие

специалисты выбирают для себя профессии, получив которые смогут быстрее окупить затраты на получение высшего образования, то есть более выгодно вложить свой человеческий капитал. Это они могут сделать, связав свое будущее с профессиями, представители которых получают на данный момент значительно более высокую заработную плату, чем специалисты, закончившие вузы технического профиля, являющиеся преподавателями и научными работниками, посвятившими себя фундаментальной науке. Но рынок труда изменился, произошло перенасыщение юристами, экономистами, гуманитариями. В результате впоследствии выпускники вынуждены уходить в другие сферы деятельности, где есть вакансии. Так, на сегодняшний день на рынке труда Удмуртии высок спрос на управленцев, программистов и специалистов IT, но в силу ряда причин вузы на данный момент не в состоянии «поставить» на рынок такое количество специалистов. В то же время, начиная с 90-х гг., снижается количество учебных заведений начального и среднего профессионального образования, система среднего профессионального образования практически разрушена, снижаются темпы роста подготовки квалифицированных рабочих, что также создает определенный дисбаланс в структуре кадров различной квалификации. Результатом становится перепроизводство или производство специалистов, таковыми в действительности не являющихся и нехватка специалистов, востребованных рынком труда в условиях экономического роста. В новой ситуации обучение в вузе должно рассматриваться как выбор профиля будущей деятельности, подготовка конкурентоспособного специалиста. Но эту ситуацию пытаются уложить в старое русло сложившихся специальностей. При существующей системе высшего образования добиться сколько-нибудь заметного улучшения ситуации в данном вопросе вряд ли удастся.

**Иванов Виталий Алексеевич**  
Доктор юридических наук, профессор  
Первый проректор – проректор по учебной работе  
**Морова Наталья Сергеевна**  
Доктор педагогических наук, профессор  
Декан факультета педагогики и психологии  
Марийский государственный университет  
г. Йошкар-Ола, Россия

## **СОТРУДНИЧЕСТВО С РАБОТОДАТЕЛЕМ КАК ИННОВАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Abstract

Today's integration of educational environments emphasizes the importance of progressive foreign experience of professional education. One of the recent innovative tendencies of Russian higher education is the new format of relations between universities, the labor market, and employers. The positive experience of such rela-

tions allows Mari State University to extend social partnership and raise its education quality standards.

Key words: Education potential of a foreign university, universities and employers, innovative tendencies in higher education.

Существенные изменения, происходящие в социально-экономической и общественно-политической жизни современной России, активизируют кардинальные реформы в системе профессиональной подготовки компетентных специалистов. Одна из инновационных тенденций, недавно пришедших в практику высшей школы из-за рубежа, - это новые отношения между профессиональными учебными заведениями, рынком труда и самими работодателями, требования которых к качеству подготовки специалистов неизменно возрастают.

Мы разделяем мнение исследователей (Е.М. Галишникова, О.Н. Олейникова, Т.М. Трегубова и др.) о том, что «социальная и собственно педагогическая значимость образовательного потенциала зарубежного опыта есть не что иное, как ресурс для модернизации отечественного профессионального образования» [1:10]. Об этом свидетельствуют следующие обстоятельства:

- использование мирового опыта профессионального образования не влечет его автоматического применения в российских условиях, но позволяет его применять для поиска новых работоспособных механизмов повышения качества профессиональной подготовки компетентных специалистов;

- все прогрессивные мировые образовательные системы реализуют новую парадигму – обучение в течение всей жизни, что подразумевает целенаправленное обучение, осуществляемое на постоянной основе с учетом постоянно повышающихся требования работодателей;

- поскольку главным ресурсом любого общества является молодежь, то именно она становится опорной критериальной базой новой образовательной политики, когда «взращивание» компетентного специалиста шаг за шагом происходит в самом вузе при активном участии инноваторов педагогической практики, то есть самих работодателей.

Все это свидетельствует о том, что многостороннее сотрудничество с работодателем, получившее широкое распространение в профессиональных образовательных учреждениях США, Великобритании, Германии, Франции и других странах, можно рассматривать как инновационную стратегию в условиях международной интеграции образовательных пространств.

В числе актуальных задач, которые сегодня решаются высшей школой, это повышение качества образовательных услуг вуза, способствующих подготовке специалистов для работы в высококонкурентной среде.

В Республике Марий Эл эта важная роль отводится Марийскому государственному университету. Политика качества, реализуемая в МарГУ всеми субъектами образовательного процесса – от студента до «умудренного сединами» профессора, - свидетельствует о том, что региональный вуз имеет все возможности, чтобы дать качественное образование самой высокой пробы.

Такую оценку дала победа во Всероссийском конкурсе «Системы качества подготовки выпускников образовательных учреждений профессионального образования», позволившая вузу войти в число «100 лучших вузов России» (2009 г.). Через год университет стал Лауреатом федерального конкурса «На-

циональный знак качества» (2010 г.), учредителем которого выступил строгий «Статэксперт». Независимая экспертиза стала лучшей оценкой качественного образования регионального вуза, выпускники которого в соответствии с мониторингом Центра содействия трудоустройства студентов и выпускников МарГУ приняты «в объятия работодателей» в зависимости от профиля обучения от 84 до 100%.

В этой связи представляет особый интерес функционирование образовательного кластера в области социальной сферы, сложившегося на факультете педагогики и психологии [2]. Подготовка специалистов здесь ведется по 4-м образовательным программам: Дошкольная педагогика и психология, Специальная дошкольная педагогика и психология, Педагогика и психология, Социальная педагогика. Молодые кадры востребованы как в самой РМЭ, так и в соседних регионах ПФО.

Востребованность выпускников работодателями выступает одним из важнейших критериев подготовки специалистов, а значит и качества образовательных услуг вуза. Отсюда встают новые задачи *создания системы обратной связи от работодателя к факультету, возрастает роль диагностики качества подготовки специалистов и своевременной корректировки этого процесса.*

Выбирая работодателей в качестве социальных партнеров, мы исходим из следующих положений:

*а) период функционирования учреждения как стабильного, имеющего значительные достижения в социальной сфере.*

По этому признаку нами отобраны свыше 20 учреждений различных направлений социальной сферы, деятельность которых оценена на всероссийском, межрегиональном и республиканском уровнях (ДОУ, лицеи, учреждения дополнительного образования, реабилитационные центры и др.).

*б) наличие в педагогическом коллективе значительного числа бывших выпускников, которые знакомы с воспитательной системой факультета.*

В основе ее лежит активная волонтерская работа студентов в составе педагогического отряда «Милосердие» и многогранная деятельность в рамках Марийского регионального отделения Общероссийской общественной организации «Детские и молодежные социальные инициативы». За 30 лет работы факультета эту школу социальной активности прошли свыше 10 тысяч выпускников.

*в) способность работодателя проводить анализ перспективных требований к уровню подготовки и наличию дополнительных навыков молодых специалистов.*

В современных условиях, когда вуз переходит на многоуровневую систему подготовки педагогических кадров, коллективы именно такого высокого уровня стали экспертами разработанных программ регионального блока дисциплин бакалавриата и магистратуры, вносили конкретные предложения, а их руководители дали согласие на преподавание специальных дисциплин, тем самым помогая факультету и кафедрам обеспечить необходимый уровень профессиональных компетенций, являющихся требованием нового ГОС.

То есть расширяется спектр дополнительных возможностей для приобретения студентами знаний и навыков, необходимых для гибкой мобильности на рынке труда в соответствии с требованиями работодателей.

г) *способность работодателя определить специальный заказ на разработку конкретного научно-исследовательского проекта, который станет основой для выполнения выпускной квалификационной работы с результатом, рекомендованным к внедрению в массовую социально-педагогическую практику.*

Таковыми примерами служат выпускные квалификационные работы выпускников заочного отделения специальности «Социальная педагогика» 2011 г., которые выполнены по заказам районных отделений социальной защиты населения, реабилитационных центров для детей-инвалидов Йошкар-Олинской Епархии и других. Такие социальные партнеры оказывают практическую помощь студенту на протяжении всех лет подготовки проекта, предоставляют свою базу для выполнения эксперимента.

д) *активное участие работодателей в формировании «сырьевого ресурса» вуза и факультета – абитуриентов нового набора.*

В числе наших «союзников» в решении этой проблемы первыми следует назвать Оршанский педагогический колледж им. И.К. Глушкова, обеспечивающий поток абитуриентов на заочное отделение, а также «Лицей Бауманский», на базе которого в течение 25 лет действовал республиканский педагогический, а ныне социально-педагогический класс.

Многообразие форм работы, проводимых в Лицее с учащимися данного класса, педагогами и родителями, дает своей положительный эффект в различных аспектах учебной, научной, общественной деятельности. Особого внимания заслуживают такие инновационные формы, как защита дипломных проектов непосредственно в Лицее, перед своими педагогами, с присутствием выпускников – абитуриентов нового набора; вовлечение педагогов-практиков в научную деятельность, руководство подготовкой кандидатских диссертаций; совместное написание учащимися школы и ее выпускниками – ныне студентами факультета книги «С любовью к школе» и др. Результатом такого социального партнерства является ранняя профессионализация учащихся Лицея в психолого-педагогической сфере, что способствует созданию стабильного контингента абитуриентов факультета из конкретного учебного заведения.

Таким образом, сотрудничество с работодателями мы рассматриваем как инновационную стратегию совершенствования профессиональной подготовки компетентных специалистов. По уровню практического опыта, накопленного в региональном вузе, Марийский государственный университет, ставший в 2010 г. Лауреатом Национального конкурса «Лучшие учебные центры Российской Федерации», является полноправным субъектом новых отношений в сфере образования и способен вести содержательный диалог по данному вопросу с зарубежными партнерами.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Профессиональная подготовка современных компетентных специалистов за рубежом: поликультурный анализ: монография / Е.М. Галишникова, А.Р. Масалимова, Р.Г. Сахиева, Г.М. Трегубова. – Казань, 2007
2. Макаров, В.И., Морова, Н.С. Успех подготовки квалифицированных специалистов – в союзе с работодателями // Ректор вуза. – 2011. – № 4. – С.60–61.
3. Ainley, P., Comey, M. Training for the future: the rise and fall of the manpower services commission. – London: Cassell, 2003. – 98 p.

**Кайшыгулова Жанна Тилеуовна**  
**Кандидат филологических наук, старший преподаватель**  
**Актюбинский государственный педагогический институт**  
**г. Актюбинск, Республика Казахстан**

## **20 ЛЕТ НЕЗАВИСИМОСТИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН: ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

### Abstract

Formation is the main mechanism of reproduction of public intelligence of Kazakhstan, quality of its intellectual resources. Integration of Kazakhstan in world economic community has demanded cardinal changes in the system of education. The processes of modernization of education and science have been developing intensively in the Republic of Kazakhstan.

Key words: education, state, government program, state obligatory standard of formation, formation reform, uniform national testing, higher educational institution, credit technology, international research

Человеческий капитал всегда являлся важнейшим элементом национального богатства, требующим больших и долговременных инвестиций. В своем Послании народу Казахстана президент страны Н.А Назарбаев подчеркнул, что «конкурентоспособность нации, в первую очередь, определяется уровнем ее образованности. Полная интеграция в мировое образовательное пространство требует поднятия национальной системы образования на международный уровень».

Вхождение Казахстана в мировое экономическое сообщество потребовало от системы образования кардинальных изменений. На сегодняшний день образование и профессиональная подготовка кадров отнесены к числу основных приоритетов государственной политики.

На сегодняшний день государство активно поддерживает всех участников образовательного процесса, начиная от подготовки кадров до обеспечения их рабочими местами. Все это требует не малых финансовых вложений.

Ежегодно растут надбавки к зарплате учителей (2009, 2010 гг. – 25%, в 2011 г. планируется на 30%), растут государственные расходы на образование. В 2010 г. расходы на образование составляют порядка 4,1% от ВВП. Объем госзаказа на подготовку специалистов с высшим образованием в 2009 г. увеличен на 1350 грантов (всего было 34840), в 2010 г. на 3175 грантов (всего 38015). В 2009 г. значительный объем госзаказа выделен на образовательные специальности - 9075 мест, в 2010 г. 9375 мест.

Грантовые (ваучерные) системы образования не получили широкого распространения в мире, и это затрудняет сравнение казахстанского подхода с опытом других стран. Положительный момент заключается в том, что Казахстан щедрее, чем любая другая страна, предлагает равные (а в ряде случаев более высокие) суммы грантов тем студентам, которые хотят учиться в частных университета [1: 72].

Одним из важнейших направлений развития образования является вопрос международного сотрудничества, главной задачей которого является инте-

грация системы образования Казахстана в мировое образовательное пространство. Казахстан один из первых на постсоветском пространстве еще в 1997 г. подписал и ратифицировал Лиссабонскую Конвенцию по признанию квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе, и в марте прошлого года присоединился к Болонскому процессу.

Одним из приоритетных направлений социально-экономического развития Казахстана в новом тысячелетии является интеграция казахстанской системы высшего образования в мировую. Это диктуется необходимостью подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов, отвечающих современным требованиям мирового рынка и способных внести существенный вклад в развитие казахстанской экономики. Как отметил Президент Н.А.Назарбаев, реформа образования должна достичь уровня, при котором «любой гражданин нашей страны, получив соответствующее образование и квалификацию, сможет стать востребованным специалистом в любой стране мира». В этом большую роль сыграла международная стипендия Президента страны «Болашак». Впервые на постсоветском пространстве талантливой молодежи была предоставлена возможность, получить образование за рубежом, в высших учебных заведениях, научных центрах и лабораториях, занимающих ведущие позиции в мировых рейтингах.

Последние десятилетия характеризуются объединением усилий различных стран в разработке единых подходов к оценке результатов обучения и в проведении международных сравнительных исследований, которые дают ценную информацию о состоянии образования, позволяют сравнивать подготовку учащихся с международными стандартами, осуществлять мониторинг качества образования в мире [2].

В 2009 г. в представленном седьмом докладе ЮНЕСКО (г. Женева) по мониторингу образования для всех «Преодоление неравенства: важная роль управления», где представлен анализ образовательной политики 129 стран мира по достижению целей международной программы «Образование для всех», Казахстан по индексу развития образования (ИРО) занял 1 место, опередив такие страны как Япония, Великобритания, Германия. Для Казахстана значение ИРО равняется 0,995. В предыдущих докладах ЮНЕСКО «Прочная основа. Образование и воспитание детей младшего возраста» 2007 г. Казахстан в рейтинге среди 125 стран занимал 4 позицию [3].

В опубликованном Всемирном докладе по мониторингу Образование для всех «Охватить обездоленных» (ЮНЕСКО, 2010 г.) Казахстан в рейтинге в соответствии с уровнем ИРО 0,993 находится на 4 месте [4: 325]. ИРО включил в себя только четыре наиболее легко поддающиеся количественному исчислению цели, придавая каждой из них равный вес: всеобщее начальное образование, грамотность взрослых (лица в возрасте 15 лет и старше), гендерный паритет и равенство, качество образования [4: 316].

Казахстан в 2007 г. принял участие в исследовании TIMSS в числе 59 стран мира (участвовали учащиеся 4 класса). Для нашей страны исследование TIMSS стало первым мониторинговым исследованием в области общего образования, которое позволяет проследить тенденции развития математиче-

ского и естественнонаучного общего образования. Образовательные достижения наших школьников признаны очень высокими – **5 место** по математике (средний балл - 549), **11 место** по естествознанию в общем рейтинге 36 стран, принявших участие в исследовании среди 4 классов (средний балл 533). Высокие достижения учащихся в области математики и естествознания рассматриваются как показатель конкурентоспособности страны в области фундаментальных наук и новейших технологий.

В международном исследовании PISA Казахстан впервые принял участие в 2009 г. Особенностью программы PISA в 2009 г. является ориентация исследования на оценку читательской грамотности. И мы здесь на 59 - месте из 65 стран [www.pisa.oecd.org.]. До сих пор (по состоянию на 20.04.2011 г.) «Национальный центр оценки качества образования при Министерстве образования готовит Национальный отчет об итогах международного исследования PISA-2009» [http://quality.edu.kz].

От участия Казахстана в исследовании в PISA-2009 ожидаются ответы на следующие вопросы:

- каково состояние казахстанского образования с точки зрения международных стандартов, основанных на компетентностном подходе;
- в каком направлении следует совершенствовать казахстанское образование;
- какие средства и методы можно использовать для достижения положительного эффекта.

Одним из основных средств, обеспечивающих эффективное управление системой образования, является независимая внешняя оценка качества образования, основывающаяся на достоверных и сопоставимых данных. В основу общенациональных систем контроля знаний положены система единого национального тестирования и промежуточной аттестации студентов, использование информационно-телекоммуникационных технологий.

Единое национальное тестирование – это независимая от организаций образования государственная система оценки качества образования, совмещающая итоговую государственную аттестацию выпускников школ и вступительных экзамены в колледжи и вузы.

ЕНТ обладает такими характеристиками, как соответствие цели, справедливость, честность, доверие общественности к результатам, действенность и экономическая эффективность, прозрачность контрольно-оценочных процедур, положительное влияние результатов контроля на образовательную практику. Процедура оценивания является одинаковой для всех учащихся вне зависимости от места проживания, типа и вида образовательного учреждения. Обеспечивается социальная справедливость в доступе высшему и среднему профессиональному образованию

При этом ЕНТ не может и не должен являться единственным источником информации, особенно для принятия управленческих решений. Зачастую данные единого национального тестирования используются для неправомерного сравнения и рейтингования школ, без учета условий, влияющих на деятельность образовательных учреждений. Сравнить результаты работы школ без учета тех условий, в которых они вынуждены работать, некорректно



но. Поэтому надо сравнивать между собой только те образовательные учреждения, для которых условия считаются одинаковыми.

В последние годы в Республике Казахстан особенно интенсивно идут процессы реформирования и модернизации в сфере образования и науки. В этом свидетельствует Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг. Данная программа представляет собой результат комплексной оценки нынешнего состояния и прогнозирования дальнейшего развития образования в стране.

В данном документе подведены результаты реализации Государственной программы развития образования в Республике Казахстан на 2005 – 2010 гг. по состоянию на 1 июля 2010 г. Все уровни образования институционально обеспечены сетью соответствующих организаций. Структура образования приведена в соответствие с Международной стандартной классификацией образования. Создаются условия для введения 12-летней модели обучения. Реструктурировано техническое и профессиональное образование. Введена трехуровневая подготовка специалистов: бакалавр – магистр – доктор Ph.D.

Все вузы Казахстана перешли на кредитную технологию обучения. Расширена академическая свобода вузов в определении содержания учебных программ: увеличен компонент по выбору - в бакалавриате с 40% до 50%, магистратуре - с 50% до 60% и в докторантуре - с 70% до 80%. Растет количество студентов, желающих получить качественное высшее образование. За рубежом обучаются более 20 тыс. казахстанцев. Около 3000 стипендиатов международной стипендии Президента Республики Казахстан «Болашак» обучаются в 27 странах мира. Предпринимаются меры по созданию условий для повышения привлекательности высшего образования для иностранцев [5:7].

Вместе с тем, качество казахстанского образования пока остается мало конкурентным. Имеют место негативные тенденции в кадровом обеспечении вузов: отсутствует системное воспроизводство профессорско-преподавательского состава, широко практикуется работа по совместительству. Не созданы условия для привлечения молодежи в науку. Наблюдается старение кадров. Средний возраст научных работников – 55 лет.

Материально-технические ресурсы вузов Казахстана обновляются недостаточными темпами. Вузами не выдерживается установленная норма обновления библиотечного фонда, как по гуманитарным, так и по техническим специальностям. По многим дисциплинам учебники не разрабатываются или издаются малыми тиражами. Информационные ресурсы вузов не объединены, библиотечный фонд носит разрозненный характер.

В настоящее время недостаточно действующих механизмов государственной поддержки финансирования образовательных услуг. Интеграция образования, науки и производства, развитие послевузовского образования на основе современных достижений науки и техники являются одними из приоритетных направлений развития экономики.

Слабая связь образования, науки, и производства обусловлена: межведомственными барьерами между вузами и научными организациями; недостаточным финансированием вузовской науки; чрезмерным админист-

рированием образовательного процесса, не позволяющим гибко реагировать на достижения науки и техники, учитывать изменившиеся потребности производства; отсутствием экономических стимулов у частного сектора осуществлять инвестиции в образование, науку и инновационную деятельность [5:11].

Большинство работодателей не удовлетворены качеством подготовки специалистов, выпускаемых вузами. Образовательные программы не всегда отвечают ожиданиям работодателей и не соответствуют потребностям экономики.

Для разработки государственного общеобязательного стандарта образования (ГОСО) нужно расширение диалога с работодателями, которые должны участвовать активнее в проектировании образовательных программ. ГОСО чрезмерно перегружено дисциплинами общеобразовательного блока. В течение 1 и 2 года обучения студенты практически не изучают дисциплин по специальности. Блок общеобразовательных дисциплин перегружен чрезмерно обязательными дисциплинами, где общая трудоемкость составляет 1485 часов или 33 кредита [6:12]. Поэтому необходимо проанализировать содержание цикла общеобразовательных дисциплин и возможно часть дисциплин перевести в элективные.

Тем менее действенным инструментом изменения методов и содержания обучения стали Государственные общеобязательные стандарты образования. Основное назначение ГОСО - обеспечить вузам самостоятельность в формировании содержания методов и способов обучения с сохранением известной степени унификации.

Требования ГОСО заменили все ранее действовавшие документы, определявшие содержание подготовки по специальности, квалификационные характеристики, типовые учебные планы и т.п., в то же время они отличаются меньшей детализацией и дают большую свободу вузам в разработке содержания учебных планов и программ. При проектировании ГОСО специальностей бакалавриата необходимо учитывать запросы рынка труда.

Для малокомплектных школ регионов целесообразно предусматривать подготовку учителей по интегрированным специальностям.

Бакалаврская подготовка специалистов предусматривает специализации, однако не решен вопрос документального оформления полученных специализаций.

В этих динамичных и труднопрогнозируемых условиях успешная работа любого университета невозможна без постоянного совершенствования его деятельности по улучшению качества образовательных, научных, информационных и других услуг. Эти услуги и есть тот товар, который университеты предъявляют на рынках. Такой подход стал сегодня краеугольным камнем в стратегии управления вузом.

В новом Законе Республики Казахстан «О науке» вводится новое для нас понятие «исследовательский университет». Ориентиром здесь будет новая модель высшего учебного заведения, которая сегодня формируется на базе Назарбаев Университета. Назарбаев Университет ставит своей целью стать университетом с сильной и современной научной инфраструктурой, направленной на проведение инновационной исследовательской деятельности.

Он станет образцом и для других вузов страны. Основной базой подготовки абитуриентов для лучших университетов станут 20 Назарбаев интеллектуальных школ.

Таким образом, радикальные изменения законодательной базы и экономических условий обусловили изменения в высшем образовании. Наиболее существенные перемены произошли в следующих сферах:

- Управление системой высшего образования. Имеет место повышение самостоятельности вузов в принятии решений.

- Финансирование высшего образования. Государство перестало играть роль главного и единственного финансиста. Возникли различные группы заказчиков и потребителей услуг высших учебных заведений со своими финансовыми возможностями, запросами и интересами. Сформировалась конкурсная система получения финансирования научных исследований и идет формирование такой системы в сфере образовательных услуг.

- Структура высшего образования. Стремительное расширение сети учреждений высшего профессионального образования: государственных и негосударственных. Университизация высшего профессионального образования.

Предстоит выработать и реализовать новую классификацию вузов. Будет 6 градаций: национальные исследовательские университеты; национальные высшие учебные заведения; исследовательские университеты; университеты; академии; институты. А некоторые вузы могут быть преобразованы в колледжи. Возможно, будет дифференцирован и размер грантов. На этой основе будут повышены требования к вузам, их аттестации и аккредитации, а в дальнейшем - представлении автономии (это впервые в нашей истории).

В Послании Глава государства поставил задачу ориентироваться на опыт развитых стран - когда на 1 млн. населения приходится от 1 до 6 вузов. У нас такой показатель пока в 1,5 раза больше [<http://www.edu.gov.kz>].

Таким образом, Казахстану необходима кардинальная модернизация образования, способствующая формированию здоровой и интеллектуальной нации, которая будет со всей ответственностью осознавать важность и долгосрочность, современных задач, указанных в Государственной программе развития образования.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Макриди, Кэролайн. Финансирование высшего образования в Казахстане: открытия и уроки // Вопросы образования. – 2007. – № 3. – С. 65–83.
2. Болотов, В.А., Ефремова, Ф. Система оценки качества российского образования // URL: <http://den-za-dnem.ru/page.php?article=150>.
3. Национальный доклад о состоянии и развитии образования в Республике Казахстан, Астана-2009, НЦОКО МОН РК. – 308 с.
4. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ за 2010 г. «Охватить обездоленных» – ЮНЕСКО, 2010. – 560 с.
5. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы.
6. ГОСО РК 5.04.019-2008. Высшее образование. Бакалавриат. Основные положения. – Астана, 2008 г.

**Кожевникова Оксана Вячеславовна**  
**Кандидат психологических наук**  
**Заместитель директора Института психологии, педагогики**  
**и социальных технологий по международной деятельности,**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

**УЧАСТИЕ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ**  
**И СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**  
**В МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УДГУ**

Abstract

The results of the international activity of the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Technologies (incoming and outgoing mobility, organizing of and participation in international scientific events, publications in international journals, etc.) during the period of the last five years (2006 - 2011) are discussed and analyzed.

Key words: incoming and outgoing mobility, participation in international scientific events, publications in international journals.

Одной из основных тенденций развития современного образования является его интернационализация, характеризующаяся переходом от эпизодических международных контактов к содержательной всесторонней кооперации и стратегическому партнерству для реализации совместных научно-образовательных проектов на основе интеграции кадровых, информационных, материально-технических ресурсов.

С момента своего создания Институт педагогики, психологии и социальных технологий принимает активное участие в международной деятельности УдГУ. В Институте ежегодно проводятся семинары и конференции с международным участием.

2006 – 2007 учебный год:

1. Первый российско-американский научный семинар «Психология привязанности и раннего вмешательства», более 100 участников, из которых 6 зарубежных, принимавших очное участие.

2. Второй международный научный семинар «Психология раннего вмешательства и проблемы гаптономии», более 100 участников (2 очных зарубежных участника).

2007 – 2008 учебный год:

1. Международная научно-практическая конференция «Образование и межнациональные отношения: теория и социальная практика», более 300 участников (с публикациями зарубежных участников и Интернет-мостом с зарубежными участниками).

2. Международная конференция «Языковая полифоничность в культурном многообразии», более 100 участников (5 очных зарубежных участников).

2008 – 2009 учебный год:

1. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Современная семья: традиции и новации», более 600 участников

(с публикациями зарубежных участников и Интернет-мостом с зарубежными участниками).

2. Международная научно-практическая конференция «Образование и межнациональные отношения», более 300 участников (с публикациями зарубежных участников и Интернет-мостом с зарубежными участниками).

3. Международная научно-практическая конференция «Социальная работа и молодежь», более 300 участников (1 очный зарубежный участник).

2009 – 2010 учебный год

1. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Учитель XXI века: стратегии профессионального взаимодействия и саморазвития», более 300 участников (с публикациями зарубежных участников и Интернет-мостом с зарубежными участниками).

2010 – 2011 учебный год

1. Междисциплинарный фрейдовский семинар, более 100 участников (5 очных зарубежных участников).

2. Международная научно-практическая конференция «Социальная работа в поликультурном пространстве», более 700 участников (4 очных зарубежных участника).

2. Международный симпозиум «Образование и межнациональные отношения», более 200 участников (4 очных зарубежных участника).

Начиная с 2007 г., помимо выступлений прибывших в Ижевск ученых, на проводимых ИППСТ мероприятиях можно услышать доклады коллег, находящихся за рубежом. Это стало возможным благодаря внедрению информационных технологий (в частности, программы Skype) в процесс организации подобных мероприятий. Так, в рамках международной научно-практической конференции «Образование и межнациональные отношения» (14 – 16 ноября 2007 года) было проведено два интернет-моста, позволивших в режиме реального времени пообщаться с коллегами из университетов Финляндии и США. 3 декабря 2008 года одна из секций научно-практической конференции «Современная семья: традиции и новации» также осуществляла свою работу в веб-формате: российским участникам была предоставлена возможность услышать сообщения преподавателей Университета им. С. Остина (Техас, США) Ш. Темплмен и Э. Олифант. 23 марта 2010 года участники конференции «Учитель XXI века: стратегии профессионального взаимодействия и саморазвития» смогли пообщаться с представителями университета штата Южная Дакота (США) и университета г. Ювяскюля (Финляндия).

Сотрудники ИППСТ с каждым годом принимают все более активное очное (работа на секции, выступление с докладом) и заочное (публикация результатов исследования) участие и в международных конференциях, проводимых за рубежом.

2006 -2007 учебный год:

1. Конференция Молодежных служб телефонной психологической помощи (Венгрия, сентябрь 2006)

2. Twin Studies Conference (Бельгия, апрель 2007)

3. Психологическая наука и практика: на стыке культур (Киргизия, 29-30 июня 2007)

4. European Conference on Personality (Нидерланды, июнь 2007)

2007 – 2008 учебный год:

1. Higher Education and Social Change at the Beginning of the Twenty-First Century: ESF-LiU Conference (Швеция, 15-19 сентября 2007)

2. Культура мира и формирование толерантности в мультикультурном обществе (Украина, 18-26 октября 2007)

3. Cooperative learning in multicultural societies: critical reflections (Италия, 19-22 января 2008)

4. Theory & Practice in Intercultural Education. IAIE conference (Польша, 30 июня-3 июля 2008)

2008 – 2009 учебный год:

1. 14 European Conference on Personality» (Эстония, 16 – 20 июля 2008)

2. Psychological Approaches for Organizational Development (Индия, 27 – 28 февраля 2009)

3. ICT in Education: Challenges and Innovations (Индия, март 2009)

4. Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi. IAIE conference (Греция, 22-24 июня 2009)

5. 11 European Congress of Psychology (Норвегия, июль 2009)

2009 – 2010 уч. год:

1. The 6th ETMU Days: "Finland and Innovative Cultural Diversity" (Финляндия, 22-23 октября 2009)

2. Current tendencies in social work research in Finland and Russia (Финляндия, январь 2010)

3. International Symposium on Collaborative Learning and Argumentation (Финляндия, 25-26 марта 2010)

4. Go to the distance: Cultural competence through cultural immersion (США, апрель 2010)

5. Fulbright Visiting Scholar Enrichment Conference «Linking Campus to Community» (США, 24-28 апреля 2010)

6. Инновационные методы в мультикультурном образовании (Эстония, 13 – 15 мая 2010)

7. The 40th Annual Meeting of the Behavior Genetics Association (Корея, 2-5 июня 2010)

8. The 13th International Congress on Twin Studies (Корея, 4-7 июня 2010)

9. Children and Knowledge Production. International Conference in Childhood Studies (Финляндия, 9 – 12 июня 2010)

10. The 15th European Conference on Personality (Чехия, 20 – 24 июля 2010)

2010 – 2011 уч. год:

1. XI Международный Конгресс Финно-угроведов «Институционализация финно-угорских гуманитарных технологий» (Венгрия, 9-14 августа 2010)

2. European Conference of Educational Researchers – 2010 (Финляндия, 25-27 августа 2010)

3. IX Славянские педагогические чтения (Украина, 6-7 сентября 2010)

4. Современные направления психологии и психотерапии в России и Германии (Германия, 20-30 ноября 2010)

5. Двухязычное образование: теория и практика (Финляндия, 26-28 апреля 2011)

За 2006 – 2011 учебные гг. сотрудниками ИППСТ было опубликовано более 50 статей и тезисов в зарубежных изданиях (научные журналы, сборники статей, сборники материалов конференций).

Преподаватели института также принимают активное участие в реализации коллективных международных грантов.

Начиная с 2005 г., в рамках программы «Открытый мир» (Open World) началось сотрудничество Института с Университетом штата Юта (США). В 2006 г. в УдГУ прибыла делегация американских ученых, проводивших трехдневный семинар «Психология привязанности и раннего вмешательства». В 2008 и 2010 гг. преподаватели ИППСТ посещали Университет штата Юта. Общее число сотрудников ИППСТ, участвовавших в программе в 2006 – 2010 гг. – 8 человек.

С 2006 г. 3 сотрудниками Института проводились исследования в рамках проекта INTAS (совместно с Университетом центрального Ланкашира (Великобритания) и Университетом Йозенсуу (Финляндия)). По результатам проекта издана коллективная монография «Языковое и этническое возрождение в Удмуртии: от политики к культурному многообразию», также запланировано издание на английском языке.

В 2010 г. группа сотрудников ИППСТ приступили к реализации коллективного грантового проекта «TEMPUS Tuning Russia».

Сотрудничество с зарубежными университетами осуществляется и на уровне индивидуальных грантов. Преподаватели и студенты ИППСТ становились участниками таких международных программ обмена ученых как Erasmus Mundus, Fulbright, ИТЕС и др.

Исходящая мобильность преподавателей:

2006 – 2007 уч. год – 6 поездок на стажировки и для реализации грантовых программ (Великобритания, Германия, США)

2007 – 2008 уч. год – 4 поездки для реализации грантовых программ и написания научной статьи (Финляндия)

2008 – 2009 уч. год – 7 поездок для участия в обменной программе, прохождения стажировки, работы над диссертацией (Индия, США, Финляндия)

2009 – 2010 уч. год – 4 поездки для участия в обменной программе, проведения исследований, переговоров о совместной магистратуре (США, Финляндия).

2010 – 2011 уч. год – 5 поездок для проведения исследования, организации педагогической практики студентов, участия в обменной программе (Великобритания, США, Финляндия).

Заметно увеличилась активность студентов ИППСТ по участию в международных программах.

2008 – 2009 уч. год – 2 стипендиата программы Erasmus Mundus обучались в университетах Финляндии и Германии (Специальность «Социальная работа»).

2009 – 2010 уч. год. – 2 студентки приняли очное участие в конференции International Symposium on Collaborative Learning and Argumentation (Финляндия, март 2010), (Специальность «Социальная педагогика»).

2010 – 2011 уч. год – 1 студентка обучается в рамках программы Erasmus Mundus в университете Латвии (Специальность «Социальная работа»); 2 студентки проходили практику в общественной организации «Феникс» (Финляндия) (Специальность «Социальная педагогика»).

В Институт для прохождения стажировок, проведения лекций и исследований регулярно приезжают стипендиаты фондов DAAD, Fulbright, INTAS и др.:

2006 – 2007 уч. год – 10 человек для участия в международных семинарах (Марк Инносенти, Лори Роггман, Вонда Джамп, Шери Мартин, Натан Нор-

манн, Мелинда Мартин, Катрин Дольто, Каролин Эльячефф), прохождения стажировки (Катарина Бюшер), работы в рамках коллективного гранта (Кристофер Уильямс)

2007 – 2008 уч. год – 3 человека для работы в рамках коллективного гранта, участия в международной конференции (Кристофер Уильямс, Пол Фрайер), для чтения лекций в рамках программы Фулбрайта (Шэрон Б. Темплмен)

2008 – 2009 уч. год – 3 человека для преподавания (Меридит Редлин), встречи с преподавателями и студентами ИППСТ (Йоханна Ласонен), работы в рамках коллективного гранта (Кристофер Уильямс)

2009 – 2010 уч. год – 6 человек для участия в летней школе Social Work in the Multicultural Region of Udmurt Republic (Штефан Кель, Кристин Кройцер, Сара Моог, Клаудиа Сегль, Тереза Хубер – стипендиаты программы DAAD), для прохождения стажировки (Майя Яппинен),

2010 – 2011 уч. год. – 11 человек для проведения обучающих семинаров в рамках программы Фулбрайта (Рис Хьюз), проведения переговоров о совместной магистратуре по социальной работе (Лео Никвист), участия в международных семинарах и конференциях (Ханс Йоахим, Сабина Мейер, Ханс-Хайнрих Отто, Евгения Фишер, Рене Фишер; Ирина Брунова-Калисетска, Юсси Вялимаа, Роуз Энн Кушиери, Агостино Портера).

Таким образом, международная деятельность в ИППСТ активно развивается. Помимо реализации международных проектов и грантовых программ, преподаватели института в сотрудничестве с зарубежными коллегами разрабатывают дисциплины специализаций, преподаваемые на иностранных языках. В дальнейшем планируется укрепление связей с зарубежными партнерами за счет привлечения их к участию в новых коллективных проектах, а также поддержки индивидуальных грантов преподавателей ИППСТ в университетах США и Европы.

**Кожевникова Оксана Вячеславовна**  
**Кандидат психологических наук, старший преподаватель**  
**Кафедра общей психологии**  
**ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»**  
**г. Ижевск, Россия**  
**Хьюз Роберт Рис**  
**Лектор программы Fulbright**  
**Humboldt State University**  
**г. Арката, США**

## **ВНЕДРЕНИЕ АМЕРИКАНСКОГО ПОДХОДА К СОПРОВОЖДЕНИЮ КАРЬЕРЫ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИЙ КОНТЕКСТ**

Abstract

The experience of carrying out a seminar for presenting an American approach to career development and guidance is described. The main theories and concepts



discussed during the sessions are presented. The links to the web-sites with additional information are provided.

Key words: career, career development, career guidance, theories of career guidance.

В сентябре-октябре 2010 г. в Институте педагогики, психологии и социальных технологий благодаря финансовой поддержке программы Фулбрайта в РФ для преподавателей, сотрудников и студентов УдГУ был организован цикл семинаров, посвященных теории и практике сопровождения и построения карьеры. К числу основных целей данного курса можно отнести следующее:

1. Оценить рост мирового рынка труда.
2. Лучше понять ряд теорий построения карьеры и ряд моделей принятия решения, а также их применение в планировании жизни и карьеры.
3. Рассмотреть различные методы и техники, используемые в практике планирования карьеры, включая некоторые психодиагностические методики.
4. Оценить воздействие таких факторов, как мультикультурные и гендерные особенности и этические стандарты.
5. Понять, как функционируют службы сопровождения / построения карьеры в системе американского высшего образования.

В рамках первого дня проведения данного семинара были рассмотрены основные понятия курса.

Карьера – комбинация видов деятельности, осуществляемых на каждой возрастной стадии во всех сферах жизни, включая роли работника, родителя, члена сообщества, волонтера и т.п.

Профессия – набор действий обычно выполняемых с целью производства определенного продукта или предоставления конкретной услуги.

O\*Net (Интернет-база профессий – <http://online.onetcenter.org/>) перечисляет более восьмисот отдельных профессий от ветеринаров до служащих отелей, от инженеров-электриков до социальных работников. Для каждой профессии приведено подробное описание должностных обязанностей, необходимых навыков, образования и опыта работы.

Должность – реализация профессии в определенном месте для определенного работодателя.

Построение профессиональной карьеры – последовательность связанных с карьерой выборов и перемещений (переездов, смены рабочего места и т.п.)

Карьерное консультирование (консультирование по вопросам карьеры) – процесс, в ходе которого консультант оказывает содействие клиентам / студентам с тем, чтобы они осуществляли осознанный выбор и перемещения.

Консультант (помощник) по вопросам карьеры – специалист, осуществляющий ряд определенных мер, которые позволяют (заинтересованным) лицам узнать нечто о себе самих, о различных профессиях и должностях, выбрать и распланировать карьерный путь, а затем реализовать данные планы.

Планирование жизни и карьеры – непрерывный процесс, в ходе которого человек определяет свои умения и склонности, осознает свои ценности и предпочтения и на их основе реализует доступные возможности в плане обучения, занятости и жизни в целом.

Основываясь на данной информации, человек может сделать выбор, позволяющий ему осознать свои личные, профессиональные и жизненные цели.

Второй день был посвящен рассмотрению проблем экономической глобализации и тенденций, влияющих на международный рынок труда.

1. Простота и доступность телекоммуникаций, интернета и т.д.:

- В 2007 г. около 245 тысяч жителей Индии работали в call-центрах, отвечая на звонки со всего мира, а также звоня с настойчивыми предложениями оформить кредитную карту или информацией о выгодных тарифах мобильной связи и просроченных счетах.

- Только одна компания Texas Instruments имеет 225 патентов США, полученных за деятельность в Индии.

- Со-учредитель Google, Сергей Брин отмечает, что «если у кого-то есть широкополосный или модемный канал связи или хотя бы выход в Интернет через интернет-кафе, будь это ребенок из Камбоджи, профессор университета или я, тот, кто управляет поисковой системой, у всех будет один и тот же доступ ко всей информации, имеющейся у кого-либо. Это тотальный «уровнителем»».

- Согласно comScore, в июле 2009 г. было совершено 113 миллиардов отдельных поисковых запросов (что на 41% превысило количество запросов в 2008 году).

2. Подвижность капитала, в том числе и человеческого (интеллектуальная элита); рост экономической децентрализации

- В 2001 г. 57% всех первичных публичных оферт с высоким значением произошло на американских биржах. В 2005 году эта пропорция составила только 16% (Zakaria, 2009).

- <http://www.ecojobs.com/international-environmental-jobs.htm> (система поиска талантливых специалистов)

- С 1991 г. Корпорация Боинг начинает передавать часть работы русским ученым, чтобы использовать их знания в области аэродинамики и новых авиационных сплавов. В 1998 году Боинг решает продвинуться еще на один шаг вперед и открывает в Москве представительство по проектированию в авиационном машиностроении. Семь лет спустя на Боинг работает уже около 800 российских инженеров и ученых, количество которых планируется увеличить до тысячи или даже до полутора тысяч. Используя для дизайна самолетов разработки французских программистов, российские специалисты сотрудничают со своими коллегами и в Сиэтле (штат Вашингтон) и в Уичито (штат Канзас). Боинг установил 24-часовой рабочий день, состоящий из двух смен в Москве и одной в США. Используя оптико-волоконные кабели, продвинутые технологии сжатия и программное обеспечение для автоматизированного документооборота, они просто взад-вперед перегоняют свои разработки из Москвы в США. В здании московского представительства Боинг на каждом этаже имеются условия для проведения видеоконференций, так что специалистам нет необходимости полагаться на электронную почту, когда они сталкиваются с проблемой, решать которую необходимо совместно с американскими коллегами. Они могут поговорить лицом к лицу (Friedman, 2007).

- Два года назад Sam Palmisano, президент и исполнительный директор IBM, проанализировал в своей речи, какой может быть разумная глобализа-

ция в бизнесе. Он предложил альтернативную модель, названную «глобально интегрированным предприятием». Вместо того чтобы чрезмерно концентрировать всё в головном офисе, объяснил он, финансовый операционный отдел расположен сейчас в Рио-де-Жанейро, глобальное снабжение управляется из Китая, всемирная доставка услуг базируется в Индии, в то время как веб-сервисы обеспечиваются командами в Бразилии и Ирландии. Конечно же, IBM не прекратила свою деятельность в США. Был расширен информационный центр в Колорадо, а на севере штата Нью-Йорк и в Вермонте размещены структуры по исследованию, усовершенствованию и производству полупроводников (Stern, 2009).

3. Механизация многих процессов. Действия, когда-то выполняемые людьми, все больше и больше выполняются машинами – от тушения пожаров до производства сельскохозяйственной и промышленной продукции.

4. Увеличивающаяся скорость изменений – увеличивающаяся вероятность того, что многие работники будут иметь большее число и разные профессии. Все более и более вероятным становится то, что наше образование и профессия будут устаревать через относительно короткий промежуток времени. Как следует из доклада ООН (2007) о ситуации на мировом рынке труда, «рынок труда значительно изменяется. Сдвиги в отдельных секторах экономики сами по себе делают старые представления о полном рабочем дне и занятости в одной сфере неуместными в качестве ориентиров на будущее».

Существует бесконечное множество примеров глобализации. Следствия этих тенденций для студентов университета:

- Глобализации не избежать. Она становится возможной благодаря росту систем телекоммуникации и интернета, а также других форм технологий.

- Работодатели все чаще ищут специалиста высокой квалификации по разумной цене по всему миру.

- Учитывая быстро изменяющийся спрос на рынке труда, необходимо постоянное совершенствование собственных знаний и умений.

- Имеет смысл обучать студентов планировать жизнь и карьеру, чтобы они были готовы достигать цели и преуспевать на мировом рынке труда.

Дальнейшие занятия были посвящены рассмотрению психологических теорий построения и сопровождения карьеры.

1. Теория черт и факторов. Данная концепция построения карьеры берет свое начало в 1990-х годах и связана с именами таких специалистов в области сопровождения карьеры как Франк Парсонс и Э. Г. Уильямсон.

Фундаментальные постулаты данной теории:

- У каждого индивида имеется уникальный набор черт (характерных особенностей), включающий интересы, ценности, умения и личностные характеристики, которые могут быть объективно идентифицированы и описаны с тем, чтобы определить потенциал данного человека.

- Каждый вид деятельности предполагает факторы, необходимые для его успешного выполнения. Эти факторы могут быть объективно определены и представлены в форме профиля профессии.

- Можно определить соответствие или совпадение между индивидуальными чертами и характеристиками профессии, используя методы решения проблем / поиска решения.

- Чем больше соответствие личных особенностей и характеристик профессии, тем выше вероятность профессиональной успешности и удовлетворенности.

2. Типологическая теория Холланда. Ответвлением теории черт и факторов является концепция Джона Холланда. Как и теория черт-факторов, типологическая теория Холланда концентрируется на индивидуальных особенностях и профессиональных задачах. Эта теория развивает идею о типах личности и гласит, что:

- Существует шесть типов личности: реалистический, исследовательский, артистичный, социальный, предприимчивый и конвенциональный (по первым буквам в английском языке RIASEC).

- Так как определенные личностные типы тяготеют к определенным профессиям, профессиональная среда (окружение, в котором работает человек) отражает тип личности и может быть поделена на точно такие же шесть разновидностей (RIASEC).

- Хотя каждый человек обладает характеристиками всех шести типов, один из них обычно доминирует. Большинство людей имеют черты 1-3 типов.

- Тип личности может быть соотнесен с соответствующим типом профессиональной среды, используя метод поиска решений.

- Чем больше соответствие между типом личности и типом профессии, тем больше удовлетворение от работы.

3. Теория жизненного пути / пространства Сьюпера: Дональд Сьюпер полагал, что человек находится в процессе постоянных личностных изменений. Его концепция является всеобъемлющей моделью развития, пытающейся учесть различные значимые воздействия на индивида в процессе освоения им различных жизненных ролей на разных жизненных стадиях.

Основные принципы теории Сьюпера:

- У каждого есть потенциал – умения и способности, которые развиваются через выполнение различных жизненных ролей, повышая квалификацию в выполнении различных видов деятельности

- Осуществляя профессиональный выбор, индивид выражает понимание собственной личности – свою Я-концепцию. Человек стремится к карьерной удовлетворенности посредством профессиональных ролей, в которых он может выразить себя, а также реализовать и развить свою Я-концепцию. Самопознание – это ключ выбору карьеры и удовлетворенности о профессии.

- Построение карьеры длится в течение всей жизни и проходит пять основных стадий: Рост, Исследование, Завоевание положения, Поддержание стабильности, Спад. Каждая стадия предполагает определенный набор задач по построению карьеры, а также изменения и решения, которые принимаются с начального карьерного этапа и до ухода на пенсию.

- Эти пять стадий не предполагают только хронологический порядок. Человек проходит через эти стадии всякий раз, когда меняет карьеру.

- Человек проигрывает различные роли в течение жизни, включая роль «работника». Профессиональная удовлетворенность возрастает, когда Я-концепция

индивида включает осознание интеграции Профессионального Я с другими жизненными ролями.

4. Конструктивистская теория рассматривает процесс, в ходе которого индивид придает смысл и направленность своему профессиональному поведению. Марк Савикас отмечает, что «карьера не развивается, она конструируется по мере того как индивид осуществляет выборы, которые выражают его Я-концепцию и придают конкретную форму их целям посредством профессиональных ролей».

Карьера в рамках данной концепции понимается как способ, которым индивид наполняет личностным смыслом воспоминания прошлого, опыт настоящего и будущие ожидания, соединяя их в «мелодию жизни».

Человек склонен к самоорганизации и приданию смысла. Жизнь является непрерывно развивающейся и постоянно пересматриваемой историей. Индивид может решить развивать «новый конструкт» или писать новую «историю» своей жизни. Связанные с карьерой способности, интересы и ценности являются стратегиями адаптации, а не стабильными факторами и чертами. Эти характеристики формируют профессиональное Я.

Третьим важным компонентом, выступающим совместно с «историей жизни» и профессиональным Я, является карьерная адаптивность. Особое внимание здесь уделяется серии перемещений от обучения к работе, от одного места работы к другому, от профессии к профессии.

Существует цикл адаптации к этим изменениям стимулируемый пятью вариантами поведения я – ориентация, изучение, установление, управление и высвобождение. Эти циклы повторяются всякий раз, когда происходит очередное изменение / перемещение.

Конструктивистский подход к карьере связан с планированием жизни в целом. Чтобы иметь наполненную смыслом карьеру, индивиду необходимо размышлять над своим жизненным опытом и появляющихся в результате этого «конструктах». Консультативная работа заключается в непосредственной работе с жизненным опытом клиента и использовании таких техник осмысления как нарратив, метафора, картирование и критическое размышление.

5. Теория социального научения Крамбольтца. Крамбольтц разработал теорию принятия карьерных решений и построения карьеры, основываясь на теории социального научения. Карьерные решения являются продуктом бесчисленного множества ситуаций приобретения опыта, которые становятся возможными благодаря случайным столкновениям с людьми, социальными институтами и событиями в конкретном окружении индивида. Другими словами, люди принимают карьерные решения, основываясь на том, чему они научились.

Крамбольтц полагал, что:

Четырьмя важнейшими факторами, определяющими карьерный выбор, являются: генетические влияния, условия и события окружающей среды; ситуации научения; и навыки решения задач (например, самонаблюдение, решение проблем, постановка цели, поиск информации).

Научение происходит в том случае, когда определенное поведение позитивно подкрепляется или наказывается. Известно два вида научения:

- Инструментальное научение – определенное поведение индивида позитивно подкрепляется.

- Ассоциативное научение – индивид моделирует свое поведение по примеру того, кого он воспринимает, как успешного человека.

В результате у индивида формируются представления о сущности различных карьер и их роли в жизни (генерализации на основе самонаблюдения). Эти представления, реалистичные они или нет, влияют на карьерные выборы и связанное с работой поведение.

Научение, а в особенности научение через наблюдение, основывающееся на значимых образцах для подражания (например, родители, учителя, персонажи) имеет значительное влияние на принятие решения относительно карьеры, делая одни профессии более привлекательными, чем другие.

Позитивные примеры, вознаграждение и подкрепление вероятнее всего приведут к развитию соответствующих навыков планирования карьеры и карьерного поведения.

Крамбольтц рассматривал свою теорию как способ объяснения источника карьерного выбора и как руководство для специалистов, решающих связанные с карьерой вопросы. Специалист начинает с понимания того, как клиент пришел к тому или иному восприятию себя и мира относительно карьеры и какие ограничения и проблемы может нести эта точка зрения. Как только это осуществлено, необходимо перейти к определению того, какие связанные с карьерой ситуации научения, примеры или приобретение навыков помогут переконструировать точку зрения клиента. Используя подход Крамбольтца, специалист играет ключевую роль не только в выборе профессии, но и в решении всех карьерных проблем.

В заключение курса были рассмотрены вопросы, связанные с гендерной и этнической принадлежностью людей, которым требуется профессиональная помощь при построении карьеры, а также перечислены англоязычные интернет-ресурсы, полезные для дальнейшего изучения обозначенных в ходе курса проблем, например:

- <http://www.cdm.uwaterloo.ca/index2.asp> - подробное электронное руководство по развитию карьеры;

- <http://career.missouri.edu/students/majors-careers/skills-interests/career-interest-game/> – демонстрирует использование кода Холланда;

- <http://www.humanmetrics.com/cgi-win/JTypes1.htm> – использование типологии Майерс-Бриггс;

- [http://www.jobhuntersbible.com/articles/article.php?art\\_item=054](http://www.jobhuntersbible.com/articles/article.php?art_item=054) – «The Seven Rules About Taking Career Tests» (Семь правил прохождения карьерных тестов) Ричарда Боллеса;

- <http://www.umanitoba.ca/counselling/careers.html> - пример ресурса по поиску работы;

- <http://career.utk.edu/wcidwtm/wcidwtm.php> – ресурс, помогающий определить, какие профессии связаны с конкретными университетскими специальностями.

**Костина Нина Михайловна**  
**Начальник методического отдела Учебно-методического департамента**  
**Доцент кафедры педагогики и педагогической психологии**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

## **МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС**

Abstract:

The article discusses organizational and methodological aspects of the transfer to the Federal State Educational Standards for Higher Education in Udmurt State University as an innovative tendency. The indicator “adoption of innovations” allows analyzing the empirical results gained by the Instructional and Methodological Department of the University.

Key words: adoption of innovations, Federal State Educational Standards for Higher Education

Переход вуза на уровневую подготовку на основе федеральных образовательных стандартов ставит вопрос о переориентации целевых установок обучения, переконструирования учебного процесса как нелинейного, выбора технологий, обеспечивающих субъектную позицию студента в образовательном пространстве и т.д.

Процессы кардинальных преобразований высшей школы требует от педагога – главного действующего лица этих преобразований – инновационного подхода в организации профессиональной деятельности.

Интенсификация инновационных процессов в образовании связана не только с социальным заказом и имеющимся новаторским опытом обучения, но и со значительными изменениями в сфере сознания педагогического сообщества в целом.

Ключевое слово для характеристики скорости, результативности, особенностей процесса нововведения в организации – инновационный потенциал.

Инновационный потенциал вуза – это его способность создавать, воспринимать, реализовывать новшество, а также своевременно избавляться от устаревшего, педагогически нецелесообразного.

Одним из показателей инновационного потенциала является восприимчивость к нововведениям. Термин «восприимчивость» часто употребляется как восприятие (adoption) новшества и трактуется как решение использовать какое-либо нововведение.

Процесс восприятия новшеств по определению Э. Роджерса – это сложный многостадийный мыслительный процесс принятия решения, который имеет протяженность от первого ознакомления человека с новшеством до его окончательного восприятия. В ходе этого процесса происходит оценка значения и последствий принятия новшества. Ученый выделяет 5 этапов восприятия новшества:

1. Этап ознакомления (первого знакомства) человека с новшеством: человек впервые слышит (узнает) о новшестве, но еще не готов к получению дополнительной информации;

2. Этап появления интереса: на этом этапе человек проявляет заинтересованность в новшестве и начинает искать дополнительную информацию о нем. Компонент «интереса» заставляет человека активно искать информацию, а его личные качества, шкала ценностей и нормы его социальной ситуации будут определять, где он будет искать ее и как интерпретировать.

3. Этап оценки: на этом этапе человек мысленно «примеряет» новшество к своей существующей или предполагаемой ситуации, а затем решает, стоит ли опробовать новшество. Если, по его мнению, достоинства новшества превышают его недостатки (в т.ч. материальные или иные издержки), человек решает опробовать это новшество.

4. Эта стадия менее четко выделяется из остальных благодаря своей «латентности». Обычно на этом этапе человек ищет более специализированную информацию (советы, консультации) о новшестве, чаще всего у коллег, разработчиков или исследователей.

5. Этап апробации: на этом этапе апробируют новшество в сравнительно небольших масштабах, чтобы решить вопрос о его применении для решения своих проблем или в конкретной ситуации. Продолжаются поиски специализированной информации относительно наилучших методов использования новшества. Результаты этого этапа наиболее важны. В это время может произойти отказ от новшества.

6. Этап окончательного восприятия: на этом этапе человек окончательно решает воспринять новшество, то есть использовать его в полном масштабе в профессиональной практике.

На «выходе» процесса восприятия новшества возможны четыре варианта:

- восприятие и последующее использование новшества;
- полный отказ от новшества;
- восприятие с последующим отказом от новшества;
- отказ от новшества с последующим восприятием.

Человек может отказаться от новшества на разных этапах: на этапе оценки, мысленно «проверив» использование новшества в условиях собственной профессиональной ситуации; на этапе апробации, когда он может решить, что издержки новшества превышают его выгоды. Зачастую отказ от нововведения происходит и потому, что идея нового не совсем понятна человеку.

Отдельные этапы процесса восприятия могут быть «сокращены» по времени, когда новшество успешно используется в опыте коллег, других учреждений.

В логике процесса восприятия новшества в вузе были реализованы 3 направления организационно-методической работы.

Первое – осмысление новых идей модернизации вузовского образования: методология федеральных образовательных стандартов; укрупненные группы направлений подготовки; двухуровневая система обучения; компетентный подход; нелинейная организация учебного процесса; учет трудоемкости в зачетных единицах и т.д. Тематика заседаний Учебно-методического совета



УдГУ в 2010-11 гг. касалась разных аспектов перехода на ФГОС – целевых, содержательных, технологических, ресурсных: «Организация проектной деятельности по формированию рабочих программ дисциплины на основе ФГОС», «Инновации в информационном и учебно-методическом обеспечении учебного процесса», «Внедрение инновационных образовательных технологий в учебный процесс»: организационно-нормативное сопровождение» и т.д.

Осознанию сущности компетентного подхода способствовала межвузовская научно-методическая сессия «Пути внедрения компетентно-ориентированную практику вуза», круглый стол «Проблемы выявления профессиональных компетенций», семинар «Международное партнерство как ресурс совершенствования организации учебного процесса в вузе» и др.

Общеуниверситетские мероприятия обеспечили информационную готовность методических структур факультетов / институтов, преподавательского корпуса к перенастройке учебного процесса в соответствии с требованиями ФГОС.

Второе направление – презентация инновационного опыта образования на основе компетентного подхода, использования новых образовательных технологий. Данное направление было организовано в интерактивных формах – круглый стол, семинар-дискуссия, мастер-класс, практикум.

На обучающем семинаре «Проектирование компетентно-ориентированных рабочих программ дисциплин» был представлен авторский опыт проектной деятельности преподавателей, их комментарии продукта проектирования, экспертная оценка результатов.

На семинаре-практикуме «Учебное взаимодействие в академической группе» преподаватели «погрузились» в идеологию и технологии кооперативного обучения.

Мастер-классы преподавателей раскрывали смыслы и алгоритмы новых технологий – образовательного портфолио, драматизации, учебно-ролевой игры, балльно-рейтинговой оценки и т.д.

Инновационный опыт преподавателей был представлен в научно-методических сборниках «Пути внедрения идей компетентного подхода в образовательной практике вуза», «Балльно-рейтинговая система оценки в УдГУ: исследования, опыт, проблемы».

Знакомство с передовым опытом коллег углубляло восприятие нового, включало всех участников в заинтересованный диалог, формировало ценностное отношение к инноватике.

Третье направление – разработка нормативной документации, методических материалов, регламентирующих процесс перехода на ФГОС ВПО / СПО. В 2010 году при УМС были сформированы 4 проектные группы, в которые вошли сотрудники Учебно-методического департамента, заместители деканов факультетов / институтов, члены методических комиссий, преподаватели.

В совместной коллективной работе были подготовлены документы, позволившие организовать переход вуза в 2010-2011 уч. году на федераль-

ные стандарты: все факультеты разработали новые компетентностно-ориентированные учебные планы, состоялся прием на направления подготовки бакалавриата и магистратуры, учебный процесс оснащается учебно-методическими изданиями, ориентированными на требования ФГОС, функционирует подсистема «ИИАС – Рабочие программы на основе ФГОС».

Проведенный центром социологических исследований ФСФ опрос заместителей деканов по учебной работе и председателей МК показал в целом удовлетворенность реализованными организационно-методическими мероприятиями. Вместе с тем, назывались проблемы, с которыми сталкиваются факультеты в ситуации перехода на ФГОС ВПО. Среди них вызывает особую озабоченность низкая мотивация преподавателя к модернизации образования.

Исследователи подчеркивают, что педагоги «входят» в инновационную деятельность разными и по-разному, по-разному же они осваивают эту деятельность и производят разные продукты.

Участники инновационного процесса определяют свое отношение к новому, которое проявляется в ролевой позиции: инициатива, содействие, бездействие, противодействие.

Причины, которые вызывают, чаще всего, сопротивление педагогов новшествам заключаются в следующем:

1. Цели перемен не объяснены. Боязнь неизвестности может настроить педагогов враждебно по отношению к любому новшеству.

2. Педагоги не принимают участие в разработке и планировании внедрения новшества. Они – исполнители чьих-то идей.

3. Игнорирование традиции образовательного учреждения и привычный собственный стиль работы.

4. Субъективное предвзятое отношение к новшествам, чувство угрозы, потери статуса.

5. Увеличение объема работы.

6. Инициатор введения новшества не пользуется уважением и доверием. Педагоги часто смотрят не на идею, не на подход, не на проект, а на автора.

Процесс модернизации вузовского образования продолжается. Организаторам инновационной деятельности, руководителям управленческих структур необходимо работать на опережение, предупреждая причины, обуславливающие настороженность и неприятие перемен. Для этого необходимо изучение инновационных процессов в вузе, в том числе и на уровне преподавателя, студента, совместная системная работа структур УдГУ и факультетов / институтов на повышение инновационного потенциала образовательной деятельности вуза, преподавателя.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Ангеловски, К. Учителя и инновации. – М., 1991.
2. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.
3. Сластенин, В.А. Подымова, Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997.

**Макаров Виталий Иванович**  
Доктор сельскохозяйственных наук, профессор, ректор  
**Морова Наталья Сергеевна**  
Доктор педагогических наук, профессор  
Декан факультета педагогики и психологии  
Марийский государственный университет  
г. Йошкар-Ола, Россия

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В РЕСПУБЛИКЕ МАРИЙ ЭЛ В КОНТЕКСТЕ ЕВРАЗИЙСКОЙ ИДЕИ**

### Abstract

The article describes how to form future graduates' ethno-cultural competence in the Mari El Republic in the context of the Euroasian idea.

Key words: Ethno-cultural competence, Euroasian idea, polycultural centrism, ethnic identity, "symphonic personality", Mari El State University.

Многогранность мировой науки подтверждает интерес к такому новому ее направлению, как «история идей», которое развивается «через годы, через расстояния». В этом контексте научный мир обращает внимание на сформировавшуюся в общественном сознании идею об особом, уникальном пути развития России как многонационального государства, расположенного на стыке Европы и Азии, известную как евразийская идея.

Историческая практика свидетельствует, что каждое государство и каждый народ, его населяющий, имеет свою систему ценностей и идеалов. Как отмечает российский исследователь А.А. Вальков, «каждый народ, достигший национальной ступени развития, вынашивает свою собственную идею, свои неповторимо-индивидуальные акты. Мучительно медленно формируясь, он приходит к реализации этого акта из глубины веков, для того, чтобы органически вплести свой уникальный голос в один хор становящегося человеческого всеединства» [1]. Любая национальная идея зреет в глубинах национального самосознания и отражает этапы своего исторического развития в прошлом, настоящем и будущем. Поскольку на определенном историческом этапе, вошедшем в историю науки как «классический» евразийский (1920-1988 гг.) [2: 12], казахский народ и народ мари проживали на территории единого государства – СССР, то представляет особый интерес изучение влияния евразийства как первоосновы объединяющих тенденций, происходящих ныне на постсоветском образовательном пространстве.

Президент Республики Казахстан Нурсултан Назарбаев, анализируя процессы интеграции, происходящие в евразийском мире, выдвинул тезис о трансформации однополярной системы мироустройства в многополярную, в которой усиливаются процессы регионализации [2: 12]. Это не только объединяет культурно-исторические традиции России и Казахстана, а еще глубже – их населяющие народности, но и формирует равные и уважительные отношения друг к другу, что происходит из глубинной идентичности народов, населяющих просторы Евразии.

По нашему мнению, эту проблему следует рассматривать в системе евразийской культурно-гуманитарной интеграции, не забывая при этом о формировании единой евразийской идентичности на основе общих ценностей культурного и языкового многообразия. Такой подход вполне согласуется с видением национальной идеи казахстанского общества в наши дни, в котором слагаемыми являются дружба, равенство и равноправие всех этносов республики. Именно «в Казахстане сложилась уникальная полиэтническая общность, основанная на первоначальном синтезе тюркской и славянской этносоциальных групп в дальнейшем сочетании с другими этносами. Здесь наблюдается наличие одного из основополагающих моментов евразийской общности – многообразии народов, совместно проживающих на одной территории» [3: 2].

В числе этих этносов есть пусть малочисленные представители народа мари, которые остались в Казахстане на постоянное место жительства с 50-х годов прошлого века, когда первые отряды марийских студентов выезжали на освоение целинных и залежных земель Северо-Казахстанской области. Вот как об этом писал в молодежной газете еще студентом Геннадий Айплатов, ныне доктор исторических наук, профессор Марийского государственного университета: «Вспоминая Кулундинские и Барабинские степи, жаркие битвы за целинный хлеб, испытываю гордость, что мы, участники незабываемой целинной эпопеи, исполнили свой долг. Мы поднимали целину, а целина поднимала нас: формировала важные черты характера – трудолюбие, целеустремленность, умение ценить дружбу, доброту» [4: 15].

В трудах Президента республики Казахстан Н.А. Назарбаева определены пять основных принципов национальной идеи. «Первый – равенство всех этносов. Второй – национальная идентичность, стремление общаться на родном языке, развивать национальную культуру и традиции. Третий - религиозная идентичность. Пусть каждый исповедует ту религию, которая ему ближе. Четвертый – законопослушание, человек свободен до тех пор, пока не переступил закон. Пятый принцип – развитие малого и среднего бизнеса, в котором должно быть задействовано 50-60 % трудоспособного населения» [5: 1]. При этом сама идея базируется на трех основных парадигмах: политико-государственной, социально-экономической и духовно-культурной. Таким образом, культурологическая составляющая, а именно она является платформой для трансляции идеи евразийства из глубинного прошлого в реальное настоящее, представляет собой своеобразный «мост времени», позволяющий оценить взаимовлияние этносов, населяющих и ныне просторы Евразии.

Культурологические аспекты евразийской идеи, это *поликulturоцентризм, самобытность и «симфоническая личность»* (Н.С. Трубецкой, П.М. Бицилли, П.Н. Савицкий, В.Н. Ильин и др.). Евразийский *поликulturоцентризм* отстаивает позицию, что «долг каждой национальной культуры – это самопознание и уважение к своей самобытности, культурной традиции и своей истории». При этом подчеркивается, что «заимствование чужих технологий не так опасно, как заимствование чужой культуры» [6: 89].

Для обоснования *самобытности* социально-этнической и психологической основы евразийско-российской общности ученые привлекали огромные пласты знаний истории, археологии, этнографии, этнологии, языкознания. Раскрывая связь месторазвития Россия-Евразия с ее культурой, они указыва-

ли на диалектическое взаимодействие славянского (русские, украинцы, белорусы) и туранского (*угро-финны*, тюрки, монголы, маньчжуры) элементов, составляющих основу евразийской культуры и цивилизации [6: 89].

Особое место в культурологическом аспекте евразийской идеи занимает теория «*симфонической личности*», которая объединила религиозно-философские и культурологические воззрения евразийцев и дала системность в описании Российско-Евразийской цивилизации как целостного объекта (индивид – социальная группа – народ – цивилизация) [6: 90].

Исходя из представленного анализа становится ясно, насколько в наши дни возрастает значение практических мер по созданию единого образовательного пространства в системе интеграции. При этом особая роль принадлежит классическим университетам, одна из важных задач которых – формирование этнокультурной компетентности конкурентноспособных специалистов всех направлений, и в первую очередь – будущих педагогов.

В Республике Марий Эл эта ответственная задача поставлена перед Марийским государственным университетом, сохраняющим за собой статус единственного классического университета в регионе, который «видит свою миссию в удовлетворении образовательных потребностей личности, общества и государства в области фундаментальной науки; сохранении лидерства в модернизации системы образования в республике с учетом мировых тенденций, в активном влиянии на социально-экономическое и культурное развитие Республики Марий Эл и региона, гармонизации межрегиональных и межконфессиональных отношений в полиэтничном регионе» [7: 21].

Как классический университет МарГУ был организован в 1972 г., а в 2008 г. в результате присоединения Марийского государственного педагогического института имени Н.К. Крупской и в 2010 г. Марийского аграрного колледжа превратился в крупнейший многопрофильный региональный вуз. Ныне вуз включает 5 институтов, 14 факультетов, 72 кафедры, 1 филиал. За последние 10 лет число профилей подготовки, по которым реализовывались образовательные программы, возросло с 8 до 10; количество специальностей и направлений подготовки – с 44 до 59. Численность выпускников увеличилась в 1,5 раза. Общий контингент обучающихся составляет около 12 тысяч человек.

Профессорско-преподавательский состав Университета – свыше 1000 человек, в том числе 121 доктор и профессор, 539 кандидатов наук и доцентов. Аспирантура функционирует по 50 специальностям, докторантура – по 9 специальностям. В русле научных школ активно развивается финно-угорское сообщество, язык, культура и история марийского этноса (профессор И.Г. Иванов, профессор Л.П. Васикова, профессор Е.Н. Мустаев, профессор К.Н. Сануков, профессор В.С. Патрушев и др.). Проблемы этнокультурной подготовки будущих педагогов активно занимаются профессор Г.Е. Шкалина, доцент Н.Г. Арзамасцева, доцент Р.Р. Лоскутова и др.

Учитывая тот факт, что с 2011 г. университет переходит на двухуровневую систему подготовки кадров, в основе которой лежит повышение профессиональной компетенции будущих специалистов, особое внимание при этом уделяется формированию этнокультурной компетентности.

Как отмечает профессор С.Н. Федорова, в качестве структурных компонентов этнокультурной подготовки, а следовательно и компетентности, мы

рассматриваем аспекты: этнопедагогический, этнопсихологический и поликультурный» [8: 3].

Первый из них – *этнопедагогический* – выражается в системе этнопедагогических знаний. Новые учебные планы, разработанные по всем направлениям подготовки профессионала нового поколения, позволили усилить этот аспект через введение новых дисциплин как в вариативной части гуманитарного, социального и экономического циклов, так и дисциплин, которые предлагаются студенту на выбор. Например, по направлению подготовки 050100.62 – Педагогическое образование в соответствии с профилем - образование в области русского языка и литературы, иностранного языка (финский/английский) вариативная часть первого цикла включает такие дисциплины как введение в языкознание, современный марийский язык, устное творчество народа мари, история марийского языка, марийская диалектология и др. Среди дисциплин по выбору студента предлагаются этнопедагогика, лингвокультурология, эколого-нравственные и здоровьесберегающие традиции народов мира, которые собирают и систематизируют народные знания о воспитании и обучении детей, знакомят будущих педагогов с философско-этическими, историко-педагогическими воззрениями представителей различных периодов истории. Таким образом, на практике реализуется идея основоположника этнопедагогике в России профессора Г.Н. Волкова.

*Этнопсихологический аспект* тесно связан с этнопедагогическим и предусматривает «современный поиск путей эффективного воспитательного воздействия посредством анализа психологической сущности и ценностных ориентаций представителей этнического коллектива» [8: 4]. Весьма показательна в этом плане стратегия подготовки будущих специалистов по направлению 0715.00 – Народная художественная культура, избравших профиль – руководство этнокультурным центром, потребность в которых год от года возрастает не только в пределах Республики Марий Эл. Среди дисциплин по выбору в гуманитарном, социальном и экономическом цикле представлены история русской культуры и история цивилизаций; регионоведение и религиоведение; этика и эстетика, изучение которых предлагает владение информацией об особенностях психического склада и поведения людей, определяющихся их национальной принадлежностью. Психологическую сущность национального характера исследователи Э.А. Саранцев и В.Г. Крысько определяют так: «Национальный характер – это исторически сложившаяся совокупность устойчивых психологических черт представителей той или иной нации, определяющих привычную манеру их поведения и типичный образ действий и проявляющихся в их отношении к социально-бытовой среде, к окружающему миру, к труду, к своей и другим этническим общностям» [9: 53]. С учетом этого будущим руководителям этнокультурных центров в базовой части этнокультурного, этнохудожественного и этнопедагогического цикла дисциплин предлагаются национально-культурная политика, теория и методика этнокультурного образования, этнокультурная деятельность СМИ, журналистика в этнокультурной сфере, менеджмент и маркетинг в сфере народной художественной культуры, безопасность жизнедеятельности, то есть дисциплины, позволяющие понять и оценить проявления национального характера на основе сравнительного анализа поведенческой и нравственной позиции представителей различных этических коллективов.

И, наконец, *поликультурный аспект*, который на современном этапе сложных межнациональных отношений занимает особое место. Проблема молодеж-

ной миграции, связанная с возможностью обучения в других регионах России и за рубежом, а также «рабочая миграция» из республик бывшего Советского Союза, ныне стран СНГ, заставляет нас по-новому оценить значение поликультурной подготовки будущих специалистов. Сегодня, как никогда ранее, мы стремимся развивать и воспитывать у молодежи объективно воспринимать и уважать этническое разнообразие и культурную самобытность различных групп населения. «Методологической основой поликультурного воспитания, как пишет Л.И. Боровиков, – является установка на необходимость в современной как моно-, так и полиэтнической среде соблюдать определенную соразмерность, баланс в организационных формах и методах постижения человеком как своего родного этнокультурного наследия, так и культурных традиций иных народов» [10: 6]. Все это потребовало переосмысления концепции воспитательной системы Марийского государственного университета, в которой вопросам поликультурного воспитания уделяется особая значимость.

Возглавляет этот важный аспект деятельности вуза – Совет по воспитательной работе, действующий под руководством профессора В.А. Иванова, первого проректора-проректора по учебной работе. Обновлена вся нормативная база, разработаны новые положения о кураторе студенческой группы, ежегодном фестивале творчества «Студенческая весна», конкурсе на лучшую студенческую группу и др., в которых вопросам поликультурного воспитания уделяется особая роль. Традиционная ежегодная конференция МарГУ по проблемам воспитательной работы в учреждениях образования в 2011 г. переросла из республиканской в межрегиональную, что само по себе свидетельствует об интересе регионов Приволжского Федерального округа к опыту работы Марийского государственного университета, вошедшего в 2010 г. в кагорту «100 лучших вузов России».

Поликультурный аспект формирования этнокультурной компетенции будущих специалистов значительно расширяется за счет многогранных форм совместной деятельности Ассоциации финно-угорских университетов. Единая языковая общность обязывает сообща решать проблемы филологического, исторического, культурологического образования, а также вкупе с проблемами других образовательных областей, опираясь на потенциал интеграционных, информационных современных технологий.

В их числе – разработка единой магистерской программы по финно-угроведению, которая позволяет привлечь к обучению представителей всех регионов финно-угорского мира. При этом активно используются возможности ресурсных центров дистанционного образования самих университетов, расширяются границы единого образовательного пространства. В рамках сотрудничества в финно-угорском научном мире большой популярностью пользуются видеолекции профессора Н.Н. Глуховой на русском и английском языках – «Новые направления в марийском языкознании», «Междисциплинарные исследования марийского фольклора» и «Системы ценностей финно-угорского суперэтнуса» и других ведущих ученых финно-угорского мира. Подобная реализация совместных проектов способствует расширению академической мобильности, в частности, между Марийским и Удмуртским университетами, когда происходит обмен студентами для обучения в течение семестра.

Таким образом, активное сотрудничество МарГУ с другими университетами, активизация научных и культурных контактов как между представите-

лями профессорско-преподавательского состава, так и самими студентами, создают необходимые и достаточные условия для решения вопросов поликультурного воспитания на качественно ином уровне.

Переориентация вопросов поликультурного воспитания студентов МарГУ на активные практические формы работы со студентами, что в полной мере соответствует идее практического евразийства, дали свои положительные результаты. В последние 10 лет, как и в предыдущие десятилетия, в Марийском государственном университете не было эксцессов на межнациональной почве, получивших общественное звучание. Более того, университет может предложить коллегам из других регионов Российской Федерации и зарубежных государств новые технологии и реальные практики этнокультурного взаимодействия, апробированные на значительном географическом пространстве финно-угорского мира, а также в международном опыте. В их числе – реализация Международной благотворительной программы профилактики отклоняющегося поведения подростков «Большие Братья/Большие Сестры», разработка спецкурса «Воспитание у детей этики межнационального общения», который способствует овладению методикой формирования эмоционально-положительного отношения детей к людям других национальностей. Кроме теоретических вопросов, которые раскрывают для студентов различные аспекты национального самосознания, национальных традиций межличностного обыденно-бытового общения, в практической части представлена методика использования национальных игр, живописи, музыки разных народов как действенных средств формирования этики межнационального общения, рассматриваются в реальных ситуациях, педагогические условия формирования навыков доброжелательного отношения к межнациональному окружению, в которое попадают дети разного возраста в современной России. При этом подчеркивается, что реализация данного перспективного проекта послужила основой для присвоения ДОО № 4 п. Сернур статуса «Федеральной экспериментальной площадки – первой на территории республики Марий Эл (заведующая ДОО – Н.Н. Четкарева, заслуженный работник образования РМЭ; научный руководитель – профессор С.Н. Федорова, зав. кафедрой дошкольной и социальной педагогики МарГУ).

Таким образом, модель межэтнического и межнационального согласия, реализуемая в Марийском государственном университете в процессе формирования этнокультурной компетентности специалистов, имеет свой прочный фундамент и дальнейшую перспективу. Одним из важных условий ее реализации, безусловно, следует считать позицию руководства республики Марий Эл, которое на протяжении 30 лет, выдвигая на должность ректора вуза профессора В.Э. Коллу, (латыш), профессора В.П. Ившина (русский), профессора В.И. Макарова (представитель титульной нации – мари), уже изначально поддерживает идею многополярного мира, который через «симфоническую личность» руководителя университета реализует важные аспекты практического евразийства.

В современных условиях идея евразийства еще более актуализируется, являясь единственной альтернативой той угрозе, которую представляет собой развитие мира в сторону однополярности. В русле этой идеи находят свое воплощение этнокультурные традиции многих больших и малочисленных



народов, включая народ мари, которых на евразийском пространстве сближает богатое прошлое, многогранное настоящее и перспективное будущее.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Вальков, А. А. Идея нации в свете русской социально-философской мысли / А. А. Вальков. – Изд-е Башк. ун-та. – 1996. – 100 с.
2. Сидорович, А. К. К 15-летию евразийской идеи Нурсултана Назарбаева. Жизнеутверждающая сила евразийства / А. К. Сидорович. – Режим доступа URL: <http://www.zakon.kz/137513-k-15-letiju-evrazijskojj-idei.html>.
3. Новый Казахстан в новом мире. Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана от 28 февраля 2007 г. // Казахстанская правда. – 2007. – 1 марта. – С. 1–3.
4. Автограф ЛСО / сост. М.В. Смолина. – Йошкар-Ола: Мар. кн. изд-во, 1988. – 183 с.
5. Национальная идея // Казахстанская правда. – 2001. – 20 января. – С. 1.
6. Лушников, О. В. Евразийская идея в современных теоретических исследованиях и политической практике / О. В. Лушников // Уральский исторический Вестник. – 2007. – № 15. – С. 84–92.
7. Программа развития Марийского государственного университета на период 2009-2013 гг. – Йошкар-Ола: издание ООП ГОУВПО «Марийский государственный университет», 2009. – 58 с.
8. Федорова, С. Н. Этнокультурная компетентность педагога / С. Н. Федорова; Мар. гос. пед. ин-т им. Н. К. Крупской. – Йошкар-Ола, 2002. – 108 с.
9. Саракуев, Э. А. Введение в этнопсихологию: учебно-мет. пособие для студ. / Э. А. Саракуев, В. Г. Крысько. – М., 1996. – 344 с.
10. Боровиков, Л. И. Этнокультурная компетентность социального педагога и социального работника: научно-методические материалы для занятий в Школе социальной педагогики и социальной работы / Л. И. Боровиков. – М., 1993. – 19 с.

**Николаева Надежда Анатольевна**  
**Кандидат искусствоведения**  
**Заведующий кафедрой истории культуры и искусств**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

#### **РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ СОВМЕСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ФГБОУ ВПО «УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

##### Abstract

The article is devoted to the problems of joint educational programs' design and realization at Udmurt State University. The issues of the academic mobility of students and instructors are discussed.

Key words: Education, Bolonsky process, bachelor degree, joint educational programs, the academic mobility, Diploma Supplement

В Болонской декларации совместные образовательные программы (СОП) рассматривались как важное средство достижения гармонизации общеевропейского образовательного пространства, как инструмент, позволяющий вузам использовать потенциал друг друга, совместными усилиями решать задачи, иногда просто непосильные для отдельных вузов. Под совместными образовательными программами понимаются как долгосрочные, так и краткосрочные образовательные программы всех уровней подготовки, разработанные и реализуемые совместно с одним или более вузом (или иным учреждением, осуществляющим образовательную деятельность).

Реализация совместных образовательных программ предполагает обмен как преподавателями, занятыми в чтении тех или иных курсов, семинаров, проведении практикумов, мастер-классов и т.п., так и студентами, которые обучаются по совместной программе. Иначе говоря, академическая мобильность, развитая в той или иной степени, – условие реализации совместной программы.

Освоение студентом совместной образовательной программы может вести к совместному или к двойному диплому, исходя из целей учебных планов и моделей учебного процесса.

В Удмуртском государственном университете ведется работа по созданию совместных образовательных программ с зарубежными партнерскими вузами. Был разработан проект Положения о порядке организации и реализации в ГОУВПО «УдГУ» совместных образовательных программ, где были сформулированы цели и задачи СОП, этапы разработки и реализации совместных программ, финансирование и управление СОП. Важное место в этом документе отводится механизму перезачета результатов обучения и учебных периодов при реализации совместных программ в партнерском вузе, а также обеспечения и контроля качества обучения.

Можно отметить следующие цели совместных образовательных программ:

1. Повышение качества образования за счет использования передового опыта зарубежных вузов-партнеров и УдГУ.
2. Повышение конкурентоспособности выпускников и качества их профессиональных знаний.
3. Повышение профессиональной квалификации преподавателей на основании использования международного опыта.
4. Привлечение дополнительных источников финансирования деятельности УдГУ.
5. Развитие международных связей УдГУ и международной академической мобильности.

Задачи, стоящие при разработке и реализации СОП.

1. Проведение сравнительного анализа учебных планов и содержания преподаваемых учебных дисциплин в УдГУ и зарубежном вузе-партнере.
2. Разработка и согласование с вузом-партнером совместных учебных планов для обучения по совместным образовательным программам.

3. Разработка системы входящего контроля знаний и квалификации российских и иностранных студентов, поступающих на совместные образовательные программы.

4. Разработка и согласование методов обучения и оценки знаний студентов.

5. Разработка системы прохождения учебно-производственной практики студентами, поступившими на совместные образовательные программы, написания и защиты итоговой работы (как на русском, так и на иностранном языке).

6. Согласование взаимного признания результатов обучения в вузах-партнерах.

7. Выдача совместного /двойного диплома.

Совместные образовательные программы УдГУ могут реализовываться по следующим моделям:

1. Программы, предусматривающие идентичную структуру и содержание образовательных программ в каждом вузе-партнере (параллельное изучение одних и тех же курсов/модулей, общие методы обучения и экзаменационные процедуры).

2. Программы, предусматривающие сравнимые основные модули/курсы программ обучения в партнерских университетах, но различные профили, предоставляемые каждым партнером.

3. Программы, предусматривающие изучение учащимися курсов/модулей разных вузов-партнеров, взаимно дополняющих друг друга в рамках единой согласованной образовательной программы (то есть образовательная программа разделена на несколько частей, каждая из которых реализуется только одним партнером).

На данный момент в УдГУ четыре факультета ведут работу по созданию совместных образовательных программ с зарубежными партнерскими вузами:

- Институт социальных коммуникаций УдГУ и факультет социальных наук и коммуникаций Университета г. Кадис (Испания) - создание совместной образовательной программы по направлению «Бакалавр туризма» и «Магистр туризма».

- Институт искусств и дизайна УдГУ и факультет искусств и дизайна Кишиневского государственного педагогического университета им. И. Крянгэ (Молдова) - создание совместной образовательной программы по направлениям «Бакалавр дизайна», «Бакалавр художественного образования», «Бакалавр художественного проектирования костюма».

- Филологический факультет УдГУ и отделение Словистики Гранадского Университета (Испания) – создание совместной образовательной программы «Прикладная филология. Русский язык» (бакалавриат).

- Факультет удмуртской филологии УдГУ и Университет им. Лоранда Этвеша (Венгрия) – создание модулей для совместной аспирантуры/докторантуры «Языки народов Российской Федерации (финно-угорские и самодийские)».

Согласно поставленным задачам на факультетах УдГУ осуществлялась работа по планированию и реализации совместных образовательных программ. Сама эта деятельность, несмотря на непродолжительный срок (ИСК – с 2009, ИИИД – с 2010, филфак – с 2009, ФУдФ – с 2010), уже имеет свои результаты, связанные с взаимодействием с партнерскими вузами, осмыслением и оценкой этого взаимодействия, поиском решений определенных проблем в этой области.

На первом этапе на факультетах был проведен сравнительный анализ учебных планов и содержания преподаваемых учебных дисциплин в УдГУ и в зарубежном вузе-партнере. Это один из важных этапов, определяющий всю дальнейшую совместную деятельность вузов.

Анализ учебных планов и дисциплин по направлению «Бакалавр туризма» и «Магистр туризма» Института социальных коммуникаций УдГУ и университета г.Кадис выявил практически идентичную структуру и содержание. Подобная ситуация выявлена и при изучении учебных планов и дисциплин филологического факультета УдГУ и Гранадского университета по программе «Прикладная филология. Русский язык». Это позволило факультетам УдГУ выйти с предложением составить Соглашение об академическом обмене студентами партнерских вузов. В связи с этой ситуацией названные факультеты планируют разрабатывать 1 модель СОП, которая предусматривает идентичную структуру и содержание образовательных программ в каждом вузе-партнере. Кроме этого в ИСК рассматривается возможность осуществления 2 и 3 модели.

В Институте искусств и дизайна УдГУ так же прошел этап анализа своих учебных планов и Кишиневского государственного педагогического университета им.И.Крянгэ (факультета искусств и дизайна) по направлениям «Педагогическое образование», «Дизайн», «Художественное проектирование костюма». Структура учебного плана «Педагогическое образование» (ИЗО) в Профессиональном цикле ИИиД близка учебным планам факультета искусств и дизайна КГПУ по направлениям «Живопись», «Графика», «Изобразительное искусство» и «Технологическое воспитание (труд)». Подобная ситуация существует и в направлении «Художественное проектирование костюма». Таким образом, в этих двух направлениях может быть осуществлена 1 модель СОП. Сложнее с направлением «Дизайн». В КГПУ это направление связано с профилем «Дизайн интерьера». В ИИиД из трех существующих профилей направления «Дизайн» («Промышленный дизайн», «Графический дизайн» и «Дизайн среды») ближе к «Дизайну интерьера» КГПУ «Дизайн среды». Но сравнение учебных планов этих профилей выявило наименьшее количество близких дисциплин, что весьма усложняет процесс создание 1 модели СОП по этому направлению. Поэтому более приемлема 2 модель СОП, в которой предусматриваются сравнимые основные модули/курсы программ обучения в партнерских университетах, но существуют различные профили, предоставляемые каждым партнером. Изучение этих модулей студентами, безусловно, дополнят и обогатят их профессиональную подготовку.

В ИИиД также обсуждается возможность академической мобильности студентов и преподавателей на уровне магистратуры по направлению «Дизайн одежды».

Рассматривая возможность практического осуществления СОП между УдГУ и партнерскими вузами, можно отметить следующее. В связи с тем, что в партнерских вузах осуществляется образовательный процесс по направлениям подготовки бакалавров и магистров, а набор на бакалавриат на большинство факультетов УдГУ начнет осуществляться только в этом году, говорить о студенческой мобильности на период учебных семестров преждевременно (по крайней мере, в ближайшие один-два года). Студенческая мобильность более эффективно может быть осуществлена на 3 курсе бакалавриата. В первые два года может быть запланирована подготовка студентов для участия в СОП – изучение иностранного языка.

Кроме этого, приемлемые варианты студенческой мобильности могут быть связаны с участием студентов в учебных практиках. Учебные планы ИИИД и КГПУ предусматривают проведение пленэрной практики на 1, 2 и 3 курсах. Время и сроки проведения практик совпадают. Поэтому пленэрная практика может быть запланирована как обменная практика (целыми группами или в индивидуальном порядке). Кроме пленэрной практики может быть осуществлена преддипломная практика студентов партнерских вузов.

В ИСК уже осуществлялась студенческая мобильность, связанная с преддипломной и последипломной практиками. В феврале-марте 2010 года три студента ИСК специальности «Туризм» проходили преддипломную практику в Университете г.Кадис. Они работали в турфирме, в сфере туристического сервиса, собирали материал для выполнения выпускной квалификационной работы. Через год, в феврале-апреле 2011 г. на преддипломную практику в г.Кадис выехала ещё одна студентка ИСК.

В июле-августе 2010 г. из университета г.Кадис в УдГУ приехали два человека на практику (после окончания бакалавриата). Послестуденческая стажировка проходила в гостинице «Паркинг» и музее М.Калашникова (работа в фондах музея, информационная деятельность – перевод на английский и испанский языки информации о музее, некоторых экскурсий).

Важным пунктом по реализации СОП является мобильность профессорско-преподавательского состава (ППС). Выезд наших преподавателей в партнерские вузы для проведения практических и лекционных занятий предусматривает владение иностранным языком. Эта проблема может решаться, благодаря существующим в УдГУ курсам иностранных языков, курсам повышения квалификации, Клубу английского языка. Кроме этого, у ППС есть возможность создать свой спецкурс на иностранном языке для студентов, изучающих языки (в УдГУ, как известно, предусмотрена отдельная почасовая оплата подобных занятий).

Иностранные преподаватели не первый год приглашаются для работы в УдГУ. Опыт организации таких занятий позволяет использовать его при осуществлении мобильности ППС в рамках реализации совместных образовательных программ. Для чтения лекций студентам, обучающимся по специальности «Туризм», в сентябре 2011 г. планируется пригласить преподавателя Университета г.Кадис. Два преподавателя ИИИД в апреле 2011 г. провели в КГПУ мастер-классы по специальным дисциплинам. Осенью 2011 г. запланировано пригласить преподавателей КГПУ для проведения лекционных и практических занятий, мастер-классов для студентов ИИИД, а также запланировано организовать выставку работ этих преподавателей в Художественном музее ИИИД.

Важность и значимость работы преподавателей в партнерских вузах очевидна. Мобильность преподавателей УдГУ позволит повысить их профессиональную квалификацию на основании использования международного опыта, их материальную заинтересованность в результатах труда. Деятельность иностранных преподавателей в УдГУ можно рассматривать как возможность познакомиться с иными научными школами, повысить качество образования за счет использования передового опыта зарубежных вузов-партнеров, обмена информацией, профессиональным опытом. А также – это возможность получить языковую практику студентам и преподавателям УдГУ.

Важной задачей совместных образовательных программ является разработка системы входящего контроля знаний и квалификации российских и иностранных студентов, поступающих на совместные образовательные программы, а также разработка и согласование методов обучения и оценки знаний студентов. А это влечет за собой и согласование взаимного признания результатов обучения в вузах-партнерах.

На филологическом факультете взаимопризнание зачетов и экзаменов осуществляется автоматически, поскольку программы идентичны. И оценка знаний учащихся тоже совпадает. Кроме этого обсуждается возможность создания совместных комиссий по итоговой аттестации. Скорее всего, такие комиссии могут существовать и взаимодействовать дистанционно.

Совместные образовательные программы предполагают по завершении обучения в вузе выдавать выпускникам, которые участвовали в СОП, диплом своего вуза с дополнительным сертификатом, выданным партнерским вузом. Кроме этого предусмотрен вариант выдачи двойного диплома. В этой ситуации студент должен не менее 50% учебного времени пройти в каждом вузе. В институте социальных коммуникаций разрабатывается «Положение о двойном дипломе» и планируется подписать его обеими сторонами к 2013 г. На филологическом факультете такое Положение создано, планируется подписать его в сентябре 2011 г.

Таким образом, анализ проделанной на факультетах работы по разработке и началу реализации совместных образовательных программ, позволяет признать важность и актуальность этой деятельности как для УдГУ, так и для зарубежных партнерских вузов. В связи с этим становится очевидным необходимость внесения этого пункта в планы работы факультетов по Международной деятельности, а это, в свою очередь, является значимой частью Стратегической программы развития международной деятельности УдГУ на 2011-2014 гг.

**Оконникова Татьяна Ивановна**  
Кандидат исторических наук  
Заведующий кафедрой теории и практики социальных коммуникаций  
**Акатьева Лариса Валерьевна**  
Старший преподаватель кафедры теории  
и практики социальных коммуникаций  
Удмуртский государственный университет  
г. Ижевск, Россия

**К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРАЦИИ РОССИЙСКОГО И ЕВРОПЕЙСКОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА (НА ПРИМЕРЕ  
РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА ТЮНИНГ РОССИЯ (TUNING RUSSIA) ПО  
НАПРАВЛЕНИЮ «ТУРИЗМ»)**

Abstract

The article discusses specific European and Russian educational programs for training professional specialists. It provides examples of professional competence

for bachelors and masters in tourism which are based on integration of European and Russian approaches to training specialists.

Key words: Higher Education, tourist industry, Tempus Tuning Russia, competence.

Глубокие социально-политические и экономические преобразования рубежа 1980-90-х гг. в России вызвали бурное развитие туризма. Развитие туристической индустрии привлекло в отрасль много специалистов с непрофильным образованием, которые были вынуждены получать профессиональные знания и навыки в процессе работы. Это было следствием объективных причин: в стране практически отсутствовала система подготовки кадров для туризма. Возникшая ситуация обусловила необходимость создания системы профессионального туристского образования. Специальность под номером 230500 «Социально-культурный сервис и туризм» была утверждена приказом Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 05.03.94 г. № 1809. Востребованность специалистов по туризму на рынке труда привела к появлению большого количества учебных заведений, занимающихся подготовкой кадров по вновь открытой специальности. По данным Министерства образования и науки РФ в настоящее время в стране около 300 вузов (разного профиля), работающих на отрасль. Спрос на туристское образование высок и сохраняется тенденция к его дальнейшему росту.

Образование в высших учебных заведениях Российской Федерации строится в соответствии с принятыми и утвержденными государственными образовательными стандартами. Их основное назначение состоит в том, чтобы четко определить контуры федерального образовательного пространства, которое должно быть единым для всей страны. Стандарты включают в себя два компонента: федеральный (устанавливает обязательный минимум содержания основной профессиональной программы и определяет государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по конкретной специальности) и региональный (определяет ту часть содержания основных образовательных программ, которая отражает региональные особенности подготовки специалистов). Таким образом, государственные стандарты выступают в качестве наиболее общего регулирующего начала, которое, сохраняя все возможности для многообразия высшего образования на региональном и вузовском уровнях, гарантируют его качество, гармонизируют деятельность всех российских вузов.

Первый государственный стандарт (ФГОС) по специальности «Социально-культурный сервис и туризм» был принят в 1994 г. Следующий ФГОС указанной специальности был введен в действие в 1996 г. как временный, до начала действия стандартов следующего поколения. ФГОС второго поколения был утвержден приказом Министерства образования Российской Федерации от 02.03.2000 г. № 68612. Согласно этому стандарту, выпускнику стала присваиваться квалификация «Специалист по сервису и туризму».

Однако в условиях глобализации, туризм развивается так стремительно, что национальная система профессионального образования вынуждена постоянно адаптироваться к изменениям. Возникает необходимость разрабатывать и внедрять стандарты, которые соответствовали бы требованиям, предъявляе-

мым к работникам туристской сферы не только у нас в стране, но и за рубежом. В связи с этим была создана специальность «Туризм», согласно приказу № 1656 Министерства образования от 14 апреля 2004 г. «Об эксперименте по созданию новой специальности “Туризм” и Совете по туристскому образованию». В ряде вузов была организована подготовка бакалавров, дипломированных специалистов и магистров туризма по новой специальности. Учебные программы и стандарты по новой специальности разрабатывались комиссией, созданной Минобразованием, Минэкономразвитием и Министерством труда и занятости с участием работодателей (специалистов гостиничной индустрии, представителей турфирм, туристских объединений). Главным отличием данного стандарта стало то, что он стал, по сути, отраслевым стандартом: прежде туристское образование осуществлялось в рамках специализаций специальности «Социально-культурный сервис и туризм». Это был серьезный шаг на пути подготовки высокообразованных профильных специалистов.

Однако этот стандарт также нуждался в совершенствовании, особенно с учетом интеграции российской образовательной системы в европейской образовательное пространство (Болонский процесс) и переходом российской системы образования на двухуровневую (бакалавриат и магистратура) систему обучения. Важнейшим методологическим принципом Болонского процесса является ориентация не на содержание учебных курсов, а на результаты обучения. Результаты обучения выражаются в наборе компетенций – конкретном и четком перечне того, что студент должен знать, понимать и уметь применять в профессиональной и социальной активности. Новые ФГОС в области профессионального туристского образования были утверждены приказами Министерства образования и науки РФ от 28 октября 2009 г. № 488 (квалификация (степень) магистр туризма) и № 489 (квалификация (степень) бакалавр туризма). Эти стандарты стали обязательными для внедрения в образовательный процесс в 2011 г. В настоящее время вузы, обеспечивающие подготовку туристских кадров, разрабатывают образовательные программы подготовки бакалавров и магистров туризма. Принципиальное отличие требований последних ФГОС – разработка компетентностно-ориентированных образовательных программ с целью подготовки практико-ориентированных специалистов. Нововведением стало выделение общих и профессиональных компетенций выпускника. Согласно новым ФГОС, требуется обеспечить процесс обучения высококвалифицированными кадрами, уделять большее значение получению практических навыков в процессе учебы. Учебные программы необходимо адаптировать к потребностям потенциальных работодателей.

Требования ФГОС 2009 г. создают условия для подготовки высококвалифицированных специалистов для туристской отрасли. Но профессиональное туристское образование должно строиться не только на основе отечественных традиций, но опираться и на лучший опыт мирового сообщества, проанализированный ведущими специалистами и переработанный в соответствующие образовательные технологии.

Осознавая важность внедрения мирового опыта подготовки туристских кадров и интеграции в международное образовательное пространство российские вузы включаются в международные образовательные программы. К их числу относится УдГУ, который является единственным вузом респуб-



лики, готовящим кадры для туристской отрасли. Подготовка дипломированных специалистов по специальности «Социально-культурный сервис и туризм» ведется в Институте социальных коммуникаций УдГУ с 1997 года в соответствии с приказом Министерства образования РФ от 11 сентября 1996 г. № 39 и реализуется по очной и заочной формам обучения в нормативные и сокращенные сроки. После окончания обучения выпускникам присваивается квалификация «Специалист по сервису и туризму». Динамика приема по годам на специальность «Социально-культурный сервис и туризм» стабильна по всем формам обучения. Специальность является коммерческой, поэтому количество желающих её получить не уменьшается, в том числе, и на договорной основе. Специальность пользуется популярностью среди абитуриентов не только из Удмуртской Республики, но и из близлежащих регионов (Пермский край, Республика Татарстан, Республика Башкортостан и др.). Общий выпуск по специальности «Социально-культурный сервис и туризм» с начала подготовки составляет 827 человек. С 2009 г. в ИСК УдГУ открыта магистратура по направлению «Туризм», первый выпуск которой состоялся в 2011 г. Магистры туризма готовятся как специалисты более высокой квалификации. Их учебный план сориентирован на формирование научно-исследовательских, педагогических, управленческих компетенций.

Выпускающей кафедрой является кафедра теории и практики социальных коммуникаций (ТПСК), созданная в 1998 г. В настоящее время кафедра ТПСК обладает высоким потенциалом для подготовки квалифицированных кадров для туристской отрасли: она является единственной научной структурой, исследующей проблемы развития туризма в Удмуртской Республике. Образовательный процесс строится на основе современных научных изысканий по различным аспектам туризма. Большое внимание уделяется приобщению студентов к практической деятельности на предприятиях туристической индустрии, проектной деятельности, научным исследованиям. Кафедра ТПСК участвует в международных программах по обмену студентами и преподавателями. С 2009 г. начато сотрудничество с университетом Кадис (Испания) по разработке образовательной программы по выдаче Двойного диплома.

С 2010 г. кафедра ТПСК является участником международного проекта Tuning Russia (Тюнинг Россия). Проект осуществляется с 2000 г. в русле Болонского процесса. Русское название проекта: «Настройка образовательных структур в Европе» (Tuning educational structures in Europe). Цель проекта – взаимное соотнесение и согласование структур (принципов построения) и содержания образовательных программ. В рамках проекта создана единая методология разработки, реализации и оценки образовательных программ для трех уровней высшего профессионального образования – бакалавриата, магистратуры и докторантуры. Проект Tuning Russia также служит платформой для выработки университетами согласованных контрольных параметров (требований) к направлениям подготовки (предметным областям) для обеспечения сопоставимости совместимости образовательных программ. Проект осуществляется в несколько этапов: формулировка общих компетенций, независимых от предметной области; формулировка профессиональных компетенций, специфических для определенной предметной области; (в конкретном случае - это направление «Туризм»); разработка алгоритма учета трудо-

затрат студентов на обучение в кредитных единицах ECST; выработка новых образовательных технологий и принципов оценки результатов обучения; выработка систем повышения качества образования (создание вузовских структур контроля качества образования).

В рамках реализации первого этапа проекта специалистами кафедры ТПСК ИСК был проведен сравнительный анализ общих компетенций выпускника (бакалавра и магистра туризма) и сформулирован перечень профессиональных компетенций выпускника. Как показал сравнительный анализ европейского (Tuning) и отечественного (ФГОС) подходов к выделению компетенций как общих, так и профессиональных присутствуют расхождения. Так, например, следует обратить внимание на три принципиальных отличия подхода Tuning и подхода ФГОС:

1) Tuning делит общие компетенции на подгруппы (межличностные, инструментальные и системные), ФГОС не выделяет подгрупп внутри общекультурных компетенций, возможны случаи, когда инструментальные компетенции (в логике Tuning) отнесены ФГОС к профессиональным компетенциям;

2) Tuning не делит компетенции (как общие, так и предметные (профессиональные) отдельно на бакалаврские и магистерские, но определяет разные уровни освоения компетенций, ФГОСы формулируют разные наборы компетенций для бакалавра и магистра по одному направлению подготовки (подразумевается, что компетенции бакалавра у магистра есть автоматически);

3) Tuning дает максимальный набор компетенций, из которого вузы, формируя конкретные образовательные программы, выбирают только те компетенции, которые они считают нужным и возможным обеспечить студенту в этой программе. ФГОС дает минимальный набор компетенций, который вузы обязаны выполнить при формировании своих образовательных программ и к которому вузы в рамках вариативной части добавляют дополнительный набор компетенций.

В перспективе, сформированные по итогам проведенных опросов окончательные списки компетенций лягут в основу разрабатываемых участниками проекта образовательных программ (включая учебные планы) по выбранным направлениям подготовки. Эти образовательные программы в идеале должны быть выполнены таким образом, чтобы, с одной стороны, удовлетворять ФГОС, принятым сейчас в России, с другой - соответствовать основным принципам Tuning (в первую очередь, в части компетенций).

Что касается сформулированных специалистами кафедры ТПСК профессиональных компетенций выпускника (бакалавра и магистра туризма), то они еще не приобрели окончательный вид и представляют собой рабочий вариант для дальнейшего обсуждения и согласования всеми участниками проекта Tuning Russia, работающими в рамках предметной группы Туризм (SAG Tourism). SAG Tourism включает 6 российских университетов, среди которых УдГУ является лидером. Их координируется Университетом Деусто (Испания). Следует отметить, что данный перечень сформулирован на основе анализа компетенций ФГОС, результатов опросов работодателей (руководителей и сотрудников туристских организаций города Ижевска) и студентов старших курсов ИСК УдГУ, обучающихся по специальности «Туризм». Выделенные профессиональные компетенции выпускника включают 22 компетенции,

из них - 14 - производственно-технологические, 5 - управленческие и 3 - исследовательские. Производственно-технологические и научно-исследовательские компетенции соответствуют уровню освоения бакалавра туризма, управленческие – магистра туризма. В настоящей статье в качестве примера приводятся производственно-технологические компетенции выпускника по направлению «Туризм» (Таблица 1).

Таблица 1.

Профессиональные компетенции выпускника специальности «Туризм»  
Производственно-технологические компетенции

№	Название компетенции	Краткое описание (студент/выпускник должен быть способен)
1.	Способность оформления туристской документации при работе с туристом	Данная компетенция представляет собой способность выполнять проекты договоров, ваучеров, страховых полисов, иных туристских документов; контролировать правильность оформления туристской документации, турпакета
2.	Способность осуществлять взаимодействие с партнерскими организациями	Данная компетенция представляет собой способность заключать договоры оказания услуг, организовать взаимодействие между туристской организацией и контрагентами по визовому, экскурсионному, медицинскому, лечебно-профилактическому обслуживанию, по размещению туристов и компаниями-перевозчиками (авиа, железнодорожными, автобусными, круизными) и иными организациями
3.	Способность осуществлять расчетно-кассовые банковские операции	Данная компетенция представляет собой способность осуществлять наличные и безналичные расчеты через кредитные организации
4.	Способность организовать и осуществлять реализацию туристского продукта	Данная компетенция представляет собой способность к применению разнообразного профессионального инструментария (информационных и коммуникативных технологий) с целью продажи туристского продукта
5.	Способность консультировать клиентов туристской организации	Данная компетенция представляет собой способность обеспечивать необходимой устной и письменной информацией клиентов туристских организаций с целью привлечения и продажи
6.	Способность использовать в работе туристской организации офисную технику	Данная компетенция представляет собой способность использовать оргтехнику и компьютер для реализации профессиональных задач менеджера туристской организации (поиск информации, заказ и бронирование, корреспонденция и др.)

7.	Способность к рассмотрению претензий и хозяйственных споров между участниками туристского бизнеса и потребителем туристских услуг	Данная компетенция представляет собой способность к реализации технологий по управлению и профилактике конфликтов в процессе осуществления профессиональной деятельности
8.	Способность разрабатывать новые туристские продукты	Данная компетенция представляет собой способность выявлять приоритетные направления в проектировании туристского продукта, соответствующих требованиям туристской индустрии; составлять необходимую нормативно-техническую документацию к разработке турпродуктов
9.	Способность к осуществлению эффективных внутренних коммуникаций в туристской организации	Данная компетенция представляет собой способность вертикального и горизонтального информационно-коммуникационного взаимодействия между сотрудниками туристской организации
10.	Способность разрабатывать и реализовывать внешние коммуникационные стратегии туристской организации	Данная компетенция представляет собой способность обеспечивать коммуникации туристской организации с государственными учреждениями, коммерческими структурами, средствами массовой информации и потребителями
11.	Способность организовывать и поддерживать работу офиса	Данная компетенция представляет собой способность обеспечивать оперативно-тактическое функционирование туристской организации
12.	Способность оценивать затраты на осуществление профессиональной деятельности в туристской организации	Данная компетенция представляет собой способность рационального использования финансовых и иных ресурсов туристской организации
13.	Способность к разработке и реализации инноваций в деятельности туристской организации	Данная компетенция представляет собой способность к инновационной деятельности, реализующейся во внедрении новых форм функционирования туристской организации, разработке и реализации нового продукта, использованию современных технологий обслуживания клиента
14.	Способность использовать на практике основы действующего законодательства в туристской сфере и отслеживать изменения в нем	Данная компетенция представляет собой способность к анализу и практическому применению нормативно-правовой базы в сфере туризма и смежных отраслей

Успех российского туризма зависит от того, будут ли работать в отрасли высококвалифицированные специалисты, подготовленные на уровне мировых стандартов. Проект Tuning дает возможность сделать еще один шаг на пути интеграции европейского и российского образовательного пространства. Этот проект дает возможность разработки сопоставимых учебных планов и программ, совместных подходов к качеству подготовки специалистов, критериев их оценки, академической мобильности, трудоустройства и др.

**Пантюхина Елена Львовна**  
**Старший преподаватель**  
**Кафедра профессионального иностранного языка**  
**для экономических специальностей**  
**Малетова Марина Ивановна**  
**Доцент**  
**Кафедра профессионального иностранного языка**  
**для экономических специальностей**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

## **НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### Abstract

The article considers technological approach in education. The authors present the conceptual basis for the technology of presentation competencies development for university students.

Key words: new educational technologies, technological approach, technology of presentation competencies development, competency-based approach.

Переход российского образования на многоуровневое обучение предполагает изменение форм и методов обучения в соответствии с требованиями, предъявляемыми обществом, рынком труда и работодателями. Преподаватели высшей школы поставлены перед необходимостью привести содержание и формы обучения в соответствие с социальным заказом на подготовленных конкурентоспособных выпускников. Эта проблема решается на основе компетентностного подхода, принципы и постулаты которого позволяют создавать теоретическую основу для программ и курсов обучения.

В рамках Болонского соглашения предполагается проводить активные академические обмены в образовании, внедрять проведение совместных научных исследований в различных областях знаний и, что является наиболее значимым, академические студенческие мобильности. С одной стороны, мы можем наблюдать заметное оживление в выше обозначенных сферах деятельности. С другой стороны, возникают сложности в период адаптации студентов к требованиям обучения в западных вузах, поскольку требования образовательных стандартов и критерии оценки студентов значительно отли-

чаются от российских образовательных стандартов. В этом смысле новые образовательные технологии занимают важное место в образовательном процессе, который предполагает инструментальное управление учебным процессом и гарантированное достижение поставленных целей.

Технологизация процесса обучения – это определенное реагирование на изменения, происходящие в системе образования в рамках новой образовательной парадигмы. Н. С. Платонова анализирует причины «вызовов» к образованию со стороны общества [3]. Среди них: изменения требований к выпускникам вузов, расширение предметного мира специалиста, усложнение педагогического процесса в условиях интеграции дисциплин, необходимость немедленно реагировать на динамику спроса на рынке труда. В контексте вышеизложенного возникает необходимость в разработке и внедрении новых образовательных технологий в учебный процесс. Рамки технологического подхода позволяют интегрировать методики преподавания традиционного образования в инновационный процесс обучения, не вступая в противоречие, а усиливая положительный эффект процесса обучения. На современном этапе развития высшего образования в России мы наблюдаем социальные изменения, которые определяют роль и значимость профессиональных компетенций и квалификаций, в число которых вошли презентационные компетенции.

Приведем характеристики технологии развития презентационных компетенций будущих экономистов, разработанной на основе уже существующих педагогических технологий:

- концептуальность – технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел. В данном докладе концептуальность выражается через осмысление будущими экономистами идеи необходимости развития презентационных компетенций для успешной самореализации в профессии и личностном развитии;

- системность – технологическая цепочка педагогических действий, операций и коммуникаций, выстраивается в соответствии с целями, направленными на результат. Системность технологии развития презентационных компетенций заключается в поэтапном последовательном движении к результату – проведению успешного публичного выступления, как элемента профессиональной подготовки экономистов-менеджеров;

- дидактическое целеобразование – наличие дидактических процедур содержащих критерии, показатели и инструменты измерения результатов деятельности студентов и обеспечивающих гарантированное достижение целей. В рамках разработки технологии презентационных компетенций, мы считали необходимым разработать определенные критерии оценивания презентации на основе SWOT анализа;

- инновационность – технология предусматривает взаимодействие преподавателя и студентов на основе сотрудничества и интерактивных подходов к обучению. Для технологии развития презентационных компетенций показательно использование активных технологий взаимодействия и включение элементов тренинга, которые используются в качестве дидактических средств достижения цели – развитие презентационных компетенций будущих экономистов. Данная технология строится на принципах взаимодействия и сотруд-

ничества, диалогизма, гуманистической направленности и интеграции, в соответствии с наличием компонентов и характеристик, составляющих данную компетенцию;

- корректируемость – возможность немедленной обратной связи, позволяющей корректировку в развитии данного качества. Наличие такой характеристики технологии как корректируемость прослеживается в технологии развития презентационных компетенций через беседу, обсуждение результатов достижений в процессе обучения, анкетирование и наблюдение за учебным процессом;

- воспроизводимость и гарантируемость результатов – элементы технологии развития презентационной компетенции воспроизводимы любым педагогом в любой области знания. Данная характеристика технологии заключается в том, что ее компоненты могут легко варьироваться и дополняться, в зависимости от уровня личностного развития и уровня сформированности когнитивного компонента у студентов. Данная технология может быть применима к различным модулям, структурам и системам обучающего процесса, что гарантирует достижение успешного в проведении публичного выступления.

Развитие презентационных компетенций возможно тогда, когда созданы соответствующие педагогические условия для осуществления эффективного взаимодействия.

Процесс обучения – это процесс взаимодействия преподавателя и студента, при котором преподаватель использует различные средства педагогического воздействия, в то время как студент активно воспринимает информацию и перерабатывает содержание, осваивает знания и умения. Этот процесс интерактивен, поскольку преподаватель проводит мониторинг процесса обучения и получает обратную связь. Проводя сравнительный анализ инновационных и традиционных подходов, мы приходим к выводу о том, что изменяется понимание роли студента и преподавателя. Процесс обучения строится на основе сотрудничества, совместного участия преподавателя и студентов в учебной и обучающей деятельности. Технология развития презентационных компетенций разработана в рамках гуманистической парадигмы, которая ориентирована на построение субъект - субъектного взаимодействия в учебном процессе.

Анализ дидактической литературы позволяет утверждать, что процесс обучения следует понимать не как процесс передачи информации, а как активное взаимодействие между обучающим и обучающимся, где имеет место процесс коммуникации. В этом смысле актуальна точка зрения Г. С. Трофимовой, которая рассматривает процесс обучения как «процесс коммуникативный», и «модель взаимодействия в группе, построенная на основе чувства причастности, поддержки, внимания и заботы создает условия для коммуникативной деятельности, обмена информацией, способствует развитию стремления к успеху» [4, 5].

По мнению многих зарубежных исследователей, основными принципами хорошей коммуникации можно считать 6 основных положений эффективной коммуникации (the six essential Cs of effective presentations):

- |          |                    |
|----------|--------------------|
| Clear    | ясность;           |
| Complete | полная информация; |

Concise	краткость и емкость;
Constructive	конструктивность;
Correct	корректность, правильность;
Courteous	вежливость [6].

Рассматривая личностно-ориентированный подход к обучению, И. А. Зимняя, так определяет его основные положения:

- организация субъект-субъектных отношений, которая подразумевает выбор студентом способа учения, содержания образования, форм и методов обучения

- создание условий для личностного роста и личностной само – актуализации;

- формирование активности обучающегося, его готовности к решению проблемных задач, на основе партнерских взаимоотношений, отношений сотрудничества;

- обеспечение единства внутренних и внешних мотивов, при котором внешним мотивом является достижение, внутренним познание;

- удовлетворение от решения учебной задачи, выполненной в сотрудничестве с товарищами по группе;

- создание условий для самооценки и само - актуализации личности;

- изменение роли преподавателя, рассматривание роли преподавателя, скорее как консультанта и фасилитатора, чем транслятора информации [1, 2].

В студенто-центрированной концепции преподаватель получает сопровождающую роль для приобретения учащимся определенных компетенций. Преподаватель выступает в роли фасилитатора, консультанта в ситуации педагогического общения.

Таким образом, сравнивая некоторые характеристики гуманистического и традиционного обучения можно заключить, что разработка технологии развития презентационной компетенции в рамках новой парадигмы позволит создать возможности для эффективного взаимодействия студента и педагога и будет способствовать эффективному развитию личностных качеств и профессиональных компетенций обучающегося.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авт. версия / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр., перераб. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

3. Платонова, Н. М. Новые технологии в условиях многоуровневого профессионального образования / Н. М. Платонова // Новые технологии в системе непрерывного образования : сб. науч. ст. (по итогам работы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 30–31 мая, 1995) / под ред. А. И. Жука, А. В. Козулина. – Минск, 1995. – С. 63–67.

4. Трофимова, Г. С. Педагогические основы обучения иностранным языкам (предметная дидактика) : монография / Г. С. Трофимова. – Ижевск : Удмурт. ун-т, 1999. – 282 с.



5. Трофимова, Г. С. Методологический аспект анализа современных технологий образования / Г. С. Трофимова // Актуальные проблемы развития высшей школы. Проблемы качества подготовки специалистов. Эдукология – новая наука образования : материалы междунар. науч.-методол. конф. – СПб., 2009. – С. 145–149. – (Труды Санкт-Петербургской государственной лесотехнической академии).

6. Smithson, S. Interpersonal skills / S. Smithson, J. Whitehead. – London : Croner Publishers, 1990. – 312 p.

**Платоненко Нина Михайловна**  
**Кандидат филологических наук,**  
**доцент кафедры немецкой филологии**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

## **ПРЕТВОРЕНИЕ ПРИНЦИПОВ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

### Abstract

The article observes the main Bologna goals and principles. It focuses on the ways of adoption and implementation of the general Bologna ideas in the Common European Educational area and in Russia (UdSU). The paper introduces UdSU experience in Higher Educational Reform.

Key words: the Bologna Process, the Common European Educational area, achieving the goals of the Bologna Process in Russian Vocational Language Education.

Понятия «Болонский процесс», «образовательное пространство», «совместимость» и «сопоставимость» европейских учебных программ, «менеджмент образования», «качество образования», «академическая мобильность», «гармонизация национальных образовательных систем» и многие другие понятия, вызванные к жизни процессом построения европейскими странами единого Европейского образовательного пространства, не всегда поддерживаются, но и не вызывают у нас отторжения; более того, указанные понятия становятся неотъемлемой составной частью российской политики дальнейшего развития системы образования. Совсем недавно многие представители системы высшего образования в России не осознавали необходимости реформирования системы образовательного процесса в стране. Сегодня вряд ли найдётся вуз, в котором бы не перестраивался процесс обучения, так как слишком очевидным становится факт, что «в экономике XXI века не машина, а профессионально образованный человек будет составлять основной капитал организации» [1; 5 : 139]. России, чтобы стать конкурентно способной страной, необходимо изучить систему европейского образования и новационные предложения стран-участниц движения за *создание общего Европейского пространства высшего образования*, которое является основной целью Болонского процесса (БП).

Как и все европейские страны, Россия в 90-е гг. и в начале 2000-х гг. не стояла на месте, а постепенно и последовательно развивалась в направлении БП. Наша страна присоединилась к процессу преобразований в европейском общеобразовательном пространстве в 2003 г. и за относительно короткий срок, несмотря на значительные сложности (масштабность страны, мешающая быстрому внедрению идей БП в систему образования страны; недостаточное финансирование новационных мероприятий; длительное неприятие БП многими представителями существовавшей системы образования и т.д.), заметно продвинулась вперёд в направлении Болонского процесса.

Движение российских вузов навстречу БП, постепенное внедрение его принципов в систему отечественного высшего образования (многоуровневая система образования, система академических кредитов, академическая мобильность студентов и преподавателей, система управления качеством и др.) поддерживались следующими мероприятиями:

1. Составление плана мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005–2010 гг. Выше названный план явился своего рода руководством для высших учебных заведений страны, проявивших инициативу участвовать в перестройке системы высшего образования согласно принципам БП;

2. Организация краткосрочных курсов повышения квалификации преподавателей вузов РФ, содержание программ которых пересекалось с основной проблематикой БП. Курсы повышения квалификации по тематике БП были организованы, прежде всего, при столичных вузах страны (Москва, Санкт-Петербург), а также в университетах других крупных российских городов (Екатеринбург, Иркутск, Казань, Нижний Новгород и др.), что позволило расширить круг сторонников Болонского процесса, готовых грамотно и быстро реагировать на реализацию основных целей БП;

3. Курсы повышения квалификации по вопросам новационной деятельности, которые организовывались региональными вузами и которые, прежде всего, были адресованы своему профессорско-преподавательскому составу с целью внедрения системы инновационных преобразований в вузе;

4. Проведение международных и всероссийских научно-практических конференций, посвящённых проблематике БП [3 : 29–30];

5. Многочисленные публикации о механизмах регулирования реализации БП, о тех или иных национальных специфических особенностях высшего образования в странах, вступивших на путь развития в направлении БП, требующих новаторского осмысления;

6. Создание рабочих групп по вопросам БП на базе российских университетов с целью изучения всех аспектов БП, совместимости его требований с российскими реалиями, а также с целью установления контактов с организациями (отечественными и зарубежными), исследующими проблемы построения общеевропейского образовательного пространства;

7. Активная новационная деятельность отдельных вузов страны по внедрению принципов БП (МГИМО, МГУ им. М.В. Ломоносова, РУДН, СПбГУ, СПбГЭТУ, ТГУ, Томский политехнический университет);

8. Создание при вузах страны новых, до сих пор не существовавших, структур (Совет по качеству, Служба маркетинга, Управление развитием научной и инновационной деятельности и др.), задачей которых является создание и внедрение инновационных систем, способствующих развитию вуза в направлении БП. К подобным структурам можно отнести и структуру «Управление качеством образования». Круг вопросов, разрабатываемых и исследуемых названной новативной структурой, необычайно широк. Следует назвать лишь некоторые вопросы, решение которых содействует модернизации учебного процесса вуза как единицы всей системы образования с одной стороны, помогает интеграции российских университетов в Европейское образовательное пространство с другой стороны. Так, например, создание и внедрение новативной структуры «Управление качеством образования» предполагает решение следующих вопросов: составление плана мероприятий по внедрению системы качества; организация повышения квалификации преподавателей и сотрудников вуза; подготовка экспертов-аудиторов системы качества образовательных учреждений; разработка и внедрение системы менеджмента качества; формирование её инфраструктуры; создание Совета по качеству; формирование состава уполномоченных по качеству образования; определение и формирование реестра процессов; разработка инструментов по сбору и анализу объективной информации о результатах деятельности системы менеджмента образования и множество других частных вопросов [2 : 2–3].

9. Новационная деятельность отдельных структурных подразделений (факультетов, институтов, кафедр, НОЦ, лабораторий), поддерживающая модернизацию системы образования в отдельно взятом образовательном учреждении, а в целом способствующая перестройке системы образования всей страны. Сподвижниками реформы в системе образования РФ являются, прежде всего, факультеты, институты иностранных языков и их кафедры, деятельность которых по долгу службы тесным образом переплетается с зарубежной системой высшего образования. Новации в системе высшего образования европейских стран, новый подход зарубежных коллег к решению проблемных вопросов в высшем образовании постоянно вызывали и вызывают профессиональный интерес преподавателей иностранных языков российских вузов, который, в свою очередь, активизирует их творческий интеллектуальный потенциал.

В качестве примера, подтверждающего некоторые из выше изложенных положений (например, мероприятия под номерами 8, 9), приведём деятельность кафедры немецкой филологии при Институте иностранных языков и литературы УдГУ, усилия которой в направлении БП особенно активны. Работа по реализации некоторых позиций БП не столь глобальных, не требующих особого внимания со стороны выше стоящих инстанций образовательного учреждения, ведётся на кафедре с 2006 г. в тесном сотрудничестве с Фондом им. Роберта Боша. Неслучаен был и выбор программы нового профиля «Менеджмент в образовании», содействующего более глубокому пониманию некоторых инновативных идей для реформирования системы образования. Прежде всего, была создана рабочая группа, целью которой явилось изучение и постижение целей и принципов Болонского процесса, началось интенсив-

ное знакомство с содержательным наполнением БП. В перспективный план деятельности рабочей группы были включены проекты, тематика которых явилась наиболее актуальной в контексте БП и осуществимой с точки зрения современной деятельности российского вуза.

В итоге тщательной разработки указанных проектов были проведены общеуниверситетские научно-практические семинары, на которых рассматривались следующие вопросы: «Система компетенций, необходимых для выпускников вуза», «Введение оценивания учебного процесса студентами».

Результатом проведения семинаров и инновационной деятельности ИИЯЛ по осуществлению целей БП стала публикация учебного пособия «Реализация принципов Болонского процесса» [4], в котором описаны наиболее актуальные проблемы современного высшего образования России, некоторые вопросы его преобразования в русле Болонского процесса и механизм претворения в жизнь одного из принципов БП, качество высшего образования и его контроль.

Одной из ключевых идей реформы высшего образования является содействие выпускникам университетов в процессе трудоустройства. Создание условий для успешной интеграции выпускников в современный рынок труда – достаточно сложный вопрос, требующий больших временных затрат. Поэтому в настоящее время в Институте иностранных языков и литературы ведётся работа по реализации проекта «Организация встреч с выпускниками факультета», целью которого является помощь студентам в осознанном приобретении необходимых компетенций, которые помогут будущим выпускникам в становлении их профессиональной деятельности. В течение 2005–2011 гг. было проведено 10 встреч с выпускниками института. Подобные встречи играют большую роль, как для самих выпускников, так и для студентов и преподавателей. Для первых они являются своего рода самоутверждением в избранной ими профессии. Для студентов подобные мероприятия служат ориентиром в поиске области будущей профессиональной деятельности, преподавателям помогают определить оптимальный способ обучения студентов тем или иным компетенциям, которые будут способствовать их успешному трудоустройству.

В завершение статьи хотелось бы отметить конкретные достижения кафедры немецкой филологии ИИЯЛ в направлении БП:

- введение в учебный процесс эвалюации (оценивания студентами деятельности преподавателей) (I, II, III, IV курсы специалитета и I, II курсы бакалавриата, 2006–2010 гг.);

- организация и проведение встреч студентов старших курсов ИИЯЛ с выпускниками немецкого отделения Института (10 встреч в течение 2005–2010 гг.). Целью встреч является помощь студентам Института в осмыслении профессиональных и общекультурных компетенций, которые окажутся для них базисом в будущей эффективной профессиональной деятельности;

- организация семинара по результатам международного студенческого проекта «Проблемы европейской и азиатской ментальности» (2009 г.);

- активизация академической мобильности студентов на немецком отделении (22 человека – в течение 2007–2011 гг.);

- организация и проведение научно-методических семинаров по вопросам Болонского процесса: «Реализация принципа качества учебного процесса посредством эвалюации» (ИИЯЛ), «Принципы реализации Болонского процесса» (ИИЯЛ), «Система контроля качества высшего образования, система внутренней оценки качества высшего образования» (ИИЯЛ), «Описание компетенций и систематизация компетенций» (УдГУ), «Обеспечение качества образования как принцип Болонского процесса: оценивание студентами качества преподавания» (УдГУ);

- регулярное проведение информационных семинаров по эвалюации для студентов и преподавателей УдГУ и ИИЯЛ;

- организация и проведение российско-германской встречи-подиума «Пути в профессию: эксперты о перспективах профессиональной деятельности германистов» (2010 год);

- организация лекций для преподавателей УдГУ представителя генерального офиса DAAD в Бонне Аннетт Полюк по темам «Состояние и актуальные вопросы Болонского процесса в Германии» (результаты реализации принципов Болонского процесса в Германии, позитивные и негативные стороны осуществления «болонских» рекомендаций) и «Международный маркетинг вузов в Германии» (анализ опросов, проведённых в вузах Германии, посвящённых исследованию проблемы образовательного маркетинга и способов его реализации, а также готовности университетов Германии к данному процессу) (11–12.03.2010).

Думается, что такая активная деятельность кафедры и института, направленная на осуществление некоторых «болонских» предложений, является сильным вкладом в развитие новационной деятельности по преобразованию учебного процесса в Удмуртском государственном университете, что в итоге способствует развитию системы нововведений в российском высшем образовании.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Агранович, М.Л., Константиновский, Д.Л., Логинова О.И. Мониторинг образования, оценка качества и статистики: УМК. – М.: МВШСЭН, 2002.

2. Отчёт о разработке и внедрении системы управления качеством в УдГУ, УКО, от 31.05.2011. – 12 с.

3. Платоненко, Н.М. Реализация принципов Болонского процесса в общеевропейском образовательном пространстве // Многоязычие в образовательном пространстве. – М.: Флинта: Наука, 2009. – Ч.2: Педагогика. Лингводидактика. – С. 27–32.

4. Реализация принципов Болонского процесса (из опыта работы): учебно-методическое пособие (на рус. и нем. яз.) / Н.М. Платоненко, А. Полюк, Е.В. Тройникова, М.В. Опарин; – ГОУВПО «УдГУ», Ижевск, 2008. – 72 с.

5. Пузатых, А.Н. Оценка качества высшего профессионального образования: российский и европейский опыт: Альманах современной науки и образования. – Тамбов: «Грамота», 2008. – №10(17): Педагогика, психология, социология и методика их преподавания: Ч.1. – С.139–141.

**Решетнева Татьяна Васильевна**  
**Кандидат юридических наук**  
**Доцент кафедры теории и истории государства и права**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

## **СОТРУДНИЧЕСТВО ГОСУДАРСТВ В ВОПРОСАХ ВЗАИМНОГО ПРИЗНАНИЯ ДОКУМЕНТОВ ОБ ОБРАЗОВАНИИ**

### Abstract

The article explores the question of recognition of foreign educational documents (nostrification), the types of recognition (academic and professional), as well as the equivalence of foreign educational documents.

Key words: foreign educational documents, nostrification, equivalence, apostille.

Одной из основных особенностей развития современной общественной жизни является межгосударственная интеграция, затрагивающая не только политические и экономические отношения, но также отношения в социальных сферах, в частности, в сфере образования. Взаимодействие государств в области образования становится более динамичным, проявляют себя новые тенденции такого взаимодействия, появляются новые формы и направления сотрудничества [1]. Одним из направлений межгосударственного сотрудничества является взаимное признание и эквивалентность документов об образовании. В признании, как иностранных документов об образовании в Российской Федерации, так и российских документов об образовании в других государствах, заложена идея о том, что документы об образовании, дающие доступ к образовательным программам определенного уровня в родной стране, должны также давать доступ к образовательным программам сравнимого уровня в зарубежной стране.

В соответствии со ст.57. Закона РФ от 10.07.1992 №3266-1 (ред. от 01.07.2011) «Об образовании» международное сотрудничество Российской Федерации в области образования осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и международными договорами Российской Федерации. При этом если международным договором Российской Федерации установлены иные правила, чем те, которые предусмотрены законодательством Российской Федерации, применяются правила международного договора [2].

В настоящее время Россия участвует в более чем 50 международных договорах о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях. Среди них можно отметить, как многосторонние договоры, например: Европейская конвенция об эквивалентности дипломов, ведущих к доступу в университеты (от 11.12.1953г. с Протоколом от 03.06.1964 г.); Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (от 01.04.1997 г.), так и двусторонние. В частности, Российская Федерация заключила двусторонние соглашения: о взаимном признании документов об образовании, ученых степенях и ученых званиях с Арменией (от 15.09.2001 г.), Азербайджаном (от 23.09.2002 г.), Монголией (от 01.07.2003 г.); о взаимном признании и эк-

вивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях с Беларусью (от 27.02.1996 г.), Украиной (от 26.05.2000 с изменениями, внесенными Протоколом от 28.03.2003 г.); о взаимном признании документов об образовании с Молдовой (от 03.03.2003 г.), Туркменистаном (от 25.03.2009 г.); о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании и ученых степенях с Эстонией (от 04.12.1998 г.), Китайской Народной Республикой (от 26.06.1995 г.), Республикой Намибией (от 12.06.1998 г.), Республикой Чад (от 07.04.2000 г.) и другими государствами.

Ежегодно Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) издает информационное письмо «О признании иностранных документов об образовании» с указанием государств, с которыми у Российской Федерации имеются соглашения о взаимном признании документов об образовании [3].

Иностранные документы об образовании при использовании их на территории Российской Федерации (получение дальнейшего образования или трудоустройство) проходят процедуру признания (нострификации) и установления эквивалентности. В соответствии п.2 ст.23 Федерального закона РФ от 22.08.1996 № 125-ФЗ (ред. от 16.06.2011) «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» под признанием документов иностранных государств о высшем или послевузовском профессиональном образовании понимается согласие соответствующих органов государственной власти Российской Федерации на наличие законной силы этих документов на территории Российской Федерации. Установление эквивалентности документов иностранных государств о высшем или послевузовском профессиональном образовании согласно п.2 ст.23 ФЗ РФ от 22.08.1996 №125-ФЗ (ред. от 16.06.2011) означает предоставление соответствующими органами государственной власти Российской Федерации обладателям указанных документов тех же академических и (или) профессиональных прав, что и обладателям документов государственного образца о высшем или послевузовском профессиональном образовании.

Различают академическое и профессиональное признание иностранных документов об образовании. Академическое признание позволяет обладателю иностранного документа об образовании продолжить образование в Российской Федерации в образовательном учреждении соответствующего уровня. Профессиональное признание позволяет обладателю иностранного документа об образовании осуществлять профессиональную деятельность на территории Российской Федерации. Исключение составляют иностранные документы об образовании по медицинским и фармацевтическим специальностям. В соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации от 07.02.1995г. №119 «О порядке допуска к медицинской и фармацевтической деятельности в Российской Федерации лиц, получивших медицинскую и фармацевтическую подготовку в иностранных государствах» (в ред. Постановления Правительства Российской Федерации от 01.02.2005 №49) допуск к профессиональной деятельности для обладателей иностранного документа об образовании по медицинским и фармацевтическим специальностям осуществляет Росздравнадзор [3].

При использовании за рубежом российского документа государственного образца об образовании предварительно требуется его подтверждение путем

проставления штампа «Апостиль» (apostille). Апостиль (apostille) – это международная стандартизированная форма заполнения сведений о законности документа для предъявления на территории стран, признающих такую форму легализации. Необходимость в апостиле возникает при выезде российских и иностранных граждан, получивших образование в Российской Федерации, за рубеж и предоставлении полученных документов для дальнейшей учебы или работы в странах, присоединившихся к Гаагской Конвенции, отменяющей требование легализации иностранных официальных документов (от 5 октября 1961 года) [3]. В связи со вступлением в силу с 1 января 2011 г. Федерального закона от 8 ноября 2010 г. № 293-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг в сфере образования», подтверждение документов государственного образца об образовании, об ученых степенях и ученых званиях (проставление штампа апостиль) осуществляется непосредственно в каждом субъекте Российской Федерации уполномоченными органами исполнительной власти. По всем вопросам проведения процедуры проставления штампа апостиль следует обращаться в органы управления образованием соответствующего региона [4].

Порядок признания и установления в Российской Федерации эквивалентности документов иностранных государств об образовании утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 14 апреля 2009г. № 128 (с изменениями от 8 ноября 2010 г.) Согласно п.2 указанного документа признание и установление в Российской Федерации эквивалентности документов об образовании осуществляются в соответствии с международными договорами, регулирующими вопросы признания и эквивалентности документов об образовании и имеющими юридическую силу на территории Российской Федерации, а также законодательством Российской Федерации. При этом, если к признанию представлен документ об образовании, подпадающий под действие международного договора о взаимном признании и эквивалентности, процедура признания включает в себя проверку соответствия представленного документа об образовании документам, указанным в соответствующем международном договоре о взаимном признании и эквивалентности (пункт 5 Порядка, утвержденного Приказом Минобрнауки №128). Например, в соответствии со ст.9 Соглашения между Правительством Республики Беларусь, Правительством Республики Казахстан, Правительством Кыргызской Республики, Правительством Российской Федерации и Правительством Республики Таджикистан о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях (от 24 ноября 1998 г. с изменениями от 26 февраля 2002 г.) «диплом о высшем образовании, выдаваемый в Республике Казахстан и свидетельствующий о присвоении соответствующей квалификации специалиста и диплом о высшем профессиональном образовании, выдаваемый в Российской Федерации и свидетельствующий о присвоении соответствующей квалификации специалиста, признаются Сторонами и эквивалентны при продолжении образования, в том числе в аспирантуре, и при поступлении на работу в соответствии с указанными в них специальностью и квалификацией, если учреждения образования, которые выдали



их, отвечают критериям, установленным органом по взаимному признанию документов об образовании».

Если документ об образовании не подпадает под действие международного договора о взаимном признании и эквивалентности либо такой международный договор у Российской Федерации и иностранного государства отсутствует, то согласно п.6 Порядка, утвержденного Приказом Минобрнауки №128, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки организует проведение экспертизы представленных заявителем документов, предмет и содержание которой определены в п.6 указанного документа.

В случае принятия решения о признании документа об образовании на территории Российской Федерации Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки оформляется свидетельство об установлении эквивалентности документа об образовании (далее - свидетельство), в котором указываются: а) фамилия, имя, отчество заявителя; б) наименование, серия и номер документа об образовании; в) наименование и место нахождения организации, выдавшей документ об образовании; г) наименование документа государственного образца об образовании и (или) квалификации, эквивалентным которому признан документ об образовании, с указанием предоставляемых прав (академических и (или) профессиональных); д) дата выдачи и регистрационный номер свидетельства.

Свидетельство оформляется на бланке, который имеет учетную серию и номер, изготавливается типографским способом и подлежит строгому учету. Свидетельство подписывается руководителем или заместителем руководителя Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, заверяется печатью с изображением Государственного герба Российской Федерации и выдается заявителю под роспись [5].

Решение об отказе в признании документа об образовании на территории Российской Федерации принимается в следующих случаях: 1) представлен документ об образовании, который не признается в государстве, которому принадлежит выдавшая его образовательная организация; 2) заявителем представлены документы, содержащие недостоверную и (или) искаженную информацию; 3) иностранная образовательная программа не может быть отнесена ни к одному из уровней образования и (или) направлений подготовки (специальностей, профессий), принятых в Российской Федерации либо образование получено в форме, не предусмотренной в Российской Федерации для освоения образовательных программ такого уровня и направленности [6].

Документы об образовании, которые признаются эквивалентными в Российской Федерации документам государственного образца об общем образовании в соответствии с международными договорами о взаимном признании и эквивалентности, а также документы об образовании, представляемые иностранными гражданами и соотечественниками, проживающими за рубежом, поступающими в федеральные государственные образовательные учреждения высшего и среднего профессионального образования для обучения в пределах квоты, установленной Правительством Российской Федерации, в целях обеспечения их обладателям возможности продолжения обучения в Российской Федерации принимаются образовательными учреждениями без прохождения процедуры признания, предусмотренной Порядком признания и уста-

новления в Российской Федерации эквивалентности документов иностранных государств об образовании, утвержденным Приказом Министерства образования и науки РФ от 14 апреля 2009г. № 128 (с изменениями от 8 ноября 2010 г.) [7].

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки информирует образовательные учреждения профессионального образования о перечне иностранных государств и выдаваемых в них документов об образовании, обладатели которых имеют право на прием в образовательные учреждения начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования на основании документов об образовании без представления свидетельства. Данный перечень также размещается на официальном сайте Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки [7]. В частности, Рособрнадзор (информационное письмо от 23.05.2011 №02-114), проинформировал, что документы, выданные в Азербайджане, Грузии, Кыргызской Республике, Латвии, Литве, Республике Абхазия, Армении, Республике Беларусь, Казахстане, Молдове, Таджикистане, Республике Южная Осетия, Туркменистане, Украине, Эстонии, которые на основании международных договоров соответствуют российским документам об основном общем или среднем (полном) общем образовании, принимаются при поступлении в образовательные учреждения РФ без прохождения процедуры признания и установления в РФ эквивалентности

Необходимо отметить, что наличие признанных в Российской Федерации документов об образовании не освобождает обладателей указанных документов от соблюдения установленных нормативными правовыми актами Российской Федерации общих требований приема в образовательные учреждения или на работу (в том числе от требования знания государственного языка Российской Федерации) [8].

В заключении отметим, что положения международных договоров РФ и внутригосударственного законодательства, в соответствии с которыми осуществляется признание иностранных документов об образовании на территории РФ, предназначены регулировать академическую мобильность и способствуют включению государств в процесс международной интеграции в области образования и науки.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Кондратьев А.В. Международно-правовое регулирование сотрудничества государств в сфере образования: дисс. канд. юрид. наук: 12.00.10 Санкт-Петербург, 2007. – 195 с. РГБ ОД, 61:07-12/1521 // URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/174076.html>

2. Закон Российской Федерации от 10.07.1992 №3266-1 (в ред. от 01.07.2011) «Об образовании» (с изменениями, вступающими в силу с 11.07.2011) // Российская газета, №172, от 31.07.1992 (первоначальный текст опубликования); Российская газета от 30.06.2011.

3. URL: [http://obrnadzor.gov.ru/ru/activity/main\\_directions/recognition\\_of\\_documents/](http://obrnadzor.gov.ru/ru/activity/main_directions/recognition_of_documents/)

4. URL: <http://new.glavex.ru/apostil/law/>

5. Пункт 10 Порядка признания и установления в Российской Федерации эквивалентности документов иностранных государств об образовании, ут-

вержденного Приказом Министерства образования и науки РФ от 14 апреля 2009г. № 128 (с изменениями от 8 ноября 2010г.) // Российская газета, №108, от 17.06.2009 (первоначальный текст опубликования).

6. Пункт 12 Порядка признания и установления в Российской Федерации эквивалентности документов иностранных государств об образовании, утвержденного Приказом Министерства образования и науки РФ от 14 апреля 2009г. № 128 (с изменениями от 8 ноября 2010 г.) // Российская газета, №108, от 17.06.2009 (первоначальный текст опубликования).

7. Пункт 16 Порядка признания и установления в Российской Федерации эквивалентности документов иностранных государств об образовании, утвержденного Приказом Министерства образования и науки РФ от 14 апреля 2009г. № 128 (с изменениями от 8 ноября 2010г.) // Российская газета, №108, от 17.06.2009 (первоначальный текст опубликования).

8. Пункт 17 Порядка признания и установления в Российской Федерации эквивалентности документов иностранных государств об образовании, утвержденного Приказом Министерства образования и науки РФ от 14 апреля 2009г. № 128 (с изменениями от 8 ноября 2010 г.) // Российская газета, №108, от 17.06.2009 (первоначальный текст опубликования); см. также п.2 ст. 23 Федерального закона РФ от 22.08.1996 № 125-ФЗ (ред. от 16.06.2011) «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // Российская газета, №164, от 29.08.1996 (первоначальный текст опубликования); Российская газета от 21.06.2011.

**Соломенникова Марина Агафоновна**

**Кандидат юридических наук**

**Доцент кафедры теории и истории государства и права**

**Орлов Алексей Сергеевич**

**Кандидат юридических наук**

**Доцент кафедры теории и истории государства и права**

**Удмуртский государственный университет**

**г. Ижевск, Россия**

## **МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Abstract

The paper addresses the debatable issues of the international law cooperation in higher education. The authors analyze the main areas of cooperation and the role of the Russian Federation in them.

Key words: international law cooperation, higher education, UNESCO, Bologna Process.

Право на образование – одно из существенных прав человека, которое создаёт предпосылку развития его как личности. От того, насколько хорошо образован человек, в значительной мере зависит его социальный статус и со-

циальное продвижение. Чем больше и лучше образовано общество, тем выше его достижения в экономике, культуре, социальной жизни. Генеральная конференция ЮНЕСКО на 27-й сессии в ноябре 1993 г. определила, что под высшим образованием понимаются «все виды учебных курсов, подготовки или переподготовки для научных исследований на последнем уровне, предоставляемых университетами или другими учебными заведениями, которые признаны в качестве учебных заведений высшего образования компетентными государственными властями».

В пункте 3 статьи 1 Устава ООН в качестве одной из целей провозглашается осуществление международного сотрудничества в разрешении международных проблем экономического, социального, культурного и гуманитарного характера и в поощрении и развитии уважения к правам человека и основным свободам для всех, без различия расы, пола, языка и религии.

Всеобщая декларация прав человека не только провозглашает право каждого человека на образование, но и говорит, что высшее образование должно быть общедоступным для всех на основе способностей каждого (ст. 26).

Международное сотрудничество в сфере образования осуществляется в двух основных формах: заключении международных конвенций и учреждении международных организаций.

Главными центрами международного сотрудничества в области образования после второй мировой войны стали международные организации и, прежде всего, Организация Объединенных Наций. Статья 55 Устава ООН определяет, что с целью создания условий стабильности и благополучия, необходимых для мирных и дружественных отношений между нациями, основанных на уважении принципа равноправия и самоопределения народов, ООН содействует международному сотрудничеству в области культуры и образования.

В 1945 г. для развития международного сотрудничества в области образования науки и культуры была создана имеющая статус специализированного учреждения Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО). Одной из основных целей ЮНЕСКО является поощрение развитие народного образования, а также установление сотрудничества народов в целях постепенного осуществления идеала доступности образования для всех, независимо от расы, пола или каких-либо социально-экономических различий (ст. 1 Устава ЮНЕСКО). Основы действующей стратегии ЮНЕСКО в области образования (вплоть до 2015 г.) заложены на Всемирном форуме по образованию (Дакар, 2000 г.), принявшем «Дакарские рамки действий». В области высшего образования основные цели состоят в том, чтобы расширить доступ, повысить качество, содействовать разработке учебных программ.

Членами ЮНЕСКО являются 193 государства [6]. В состав организации входит более 60 бюро и подразделений, расположенных в различных частях мира. ЮНЕСКО считает образование своим приоритетным направлением деятельности, основное внимание уделяя развивающимся странам. В рамках ЮНЕСКО разрабатываются многочисленные программы по сотрудничеству в сфере образования. В 1991 г. была создана нацеленная на развитие сотрудничества среди университетов и смягчение последствий «утечки мозгов» про-

грамма УНИТВИН (англ. University Twinning and Networking), также известная как всемирная сеть кафедр ЮНЕСКО. В ее рамках создана всемирная сеть университетов и кафедр, насчитывающая на сегодняшний день более 500 кафедр ЮНЕСКО в 113 странах мира. Они занимаются обменом опытом, преподавателями, технологиями в образовании в таких сферах, как права человека, экология, авторское право, коммуникация, сохранение природного и культурного наследия и др. [1].

В университетах и научных учреждениях России действуют 37 международных кафедр ЮНЕСКО, ставших составной частью всемирного междууниверситетского сотрудничества. Одиннадцать из них работают по проблемам образования. В 1992 г. была создана аналогичная программа в области профессионально-технического образования — ЮНЕВОК (англ. Technical and Vocational Education and Training). В 1998 и 2009 гг. под эгидой ЮНЕСКО состоялись всемирные конференции по высшему образованию Конференция 1998 г. одобрила Всемирную декларацию о высшем образовании для XXI в.: подходы и практические меры [1].

ЮНЕСКО сотрудничает с более чем 5000 неправительственных организаций и фондов. В рамках ЮНЕСКО подготовлены международные конвенции, декларации и программы по вопросам образования, проводят.

Помимо ЮНЕСКО активную роль в координации международного сотрудничества в области образования играют региональные организации, например Африканское бюро по наукам в области образования (создано в 1973 г.), Исламская организация по вопросам образования, науки и культуры (образована в 1980 г.), Конференция министров образования франкоговорящих стран (создана в 1960 г.), Организация министров образования Юго-Восточной Азии (создана в 1965 г.), Организация Лиги арабских государств по вопросам образования, культуры и науки (создана в 1970 г.) [4:738].

Как отмечается, на современном этапе развития международного образовательного сотрудничества государства отдают предпочтение региональной договорной форме, универсальное же регулирование пока не имеет всеобъемлющего характера. Многие проблемы в сфере образования (построение единого образовательного пространства, признание документов об образовании и др.) наиболее эффективно решаются на региональном уровне. Особенности реализации соглашений по вопросам образования состоит в том, что на универсальном и региональном уровнях такая реализация осуществляется с использованием механизма международных организаций, а для двустороннего уровня характерно создание совместных органов [3].

Правовые основы международно-правового сотрудничества в области высшего образования заложены посредством заключения международных договоров.

Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах 1966 г. дополняет положение о высшем образовании, закреплённое в ст.26 Всеобщей декларации такой мерой, как постепенное введение бесплатного образования (ст.13 п.2 «с»).

Универсальных международных договоров в сфере высшего образования немного. Среди них выделяются Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (14 декабря 1960 г.), Протокол об учреждении Комис-

сии примирения и добрых услуг для разрешения разногласий, которые могут возникнуть между государствами, участвующими в Конвенция о техническом и профессиональном образовании (10 ноября 1989 г.).

Наиболее полную регламентацию вопросы высшего образования получили в международных конвенциях, заключённых в рамках Совета Европы: Европейская конвенция 1953 г. об эквивалентности дипломов, ведущих к доступу в университеты (ETS N 15) и Протокол к ней 1964 г. (ETS N 49); Европейская конвенция 1956 г. об эквивалентности периодов университетского образования (ETS N 21); Европейская конвенция 1959 г. об академическом признании университетских квалификаций (ETS N 32); Международная конвенция 1976 г. о признании учебных курсов, дипломов о высшем образовании и ученых степеней в арабских и европейских государствах бассейна Средиземного моря; Конвенция 1979 г. о признании учебных курсов, дипломов о высшем образовании и ученых степеней в государствах европейского региона; Европейская конвенция 1990 г. об общей эквивалентности периодов университетского образования (ETS N 132); Конвенция 1997 года о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (ETS N 165).

В связи с тем, что Конвенция 1997 г. о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (ETS N 165) призвана со временем заменить все вышеуказанные конвенции, остановимся более подробно на положениях этого международного договора.

Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (ETS N 165) разработана совместными усилиями Совета Европы и ЮНЕСКО. Она направлена на упорядочение юридических рамок на европейском уровне и на замену в перспективе шести конвенций, принятых в этой области Советом Европы и ЮНЕСКО.

Конвенция облегчает признание квалификаций, присвоенных одной Договаривающейся Стороной, на территории другой. Она обязывает рассматривать соответствующие запросы справедливым образом и в разумные сроки. В признании квалификации может быть отказано только в том случае, если она существенно отличается от аналогичной квалификации страны, рассматривающей заявку. Ответственность за доказательство того, что квалификация не отвечает соответствующим требованиям, лежит на образовательном органе этой страны. Участники Конвенции должны проинформировать депозитариев о своих компетентных органах, отвечающих за принятие решений по признанию различных категорий квалификаций.

Два органа, а именно Комитет Конвенции о признании квалификаций, касающихся высшего образования в европейском регионе и Европейская сеть национальных информационных центров, занимающихся вопросами академической мобильности и признания (сеть ЕНИК) обязаны способствовать имплементации Конвенции и контролировать выполнение ее положений.

Комитет содействует осуществлению Конвенции и наблюдает за ее реализацией. С этой целью он может принимать большинством голосов, входящих в него представителей Договаривающихся Сторон, рекомендации, декларации, протоколы и примеры зарекомендовавшей себя практики для ориентировки компетентных властей Договаривающихся Сторон.

Перед вынесением решений Комитет запрашивает мнение сети ЕНИК. Что касается последней, то она поддерживает и помогает практической имплементации Конвенции компетентными национальными властями.

Активное сотрудничество по образовательным вопросам осуществляется и в рамках Европейского Союза.

Из событий последнего времени, связанных с высшим образованием, следует отметить Болонский процесс. Решение участвовать в добровольном процессе создания Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) было оформлено в Болонье, представителями 29 стран (Болонская декларация, 1999). Министры образования 29 государств Европы встретившись в Болонье взяли на себя обязательство в совместной декларации (Болонская декларация) создать к 2010 г. европейское (высшее) образовательное пространство [5].

Болонская декларация от 19 июня 1999 г. обозначила следующие 6 главных пунктов: 1) введение системы ясной (понятной) и легко сравнимых результатов окончания высшей школы, включая дополнение к диплому; 2) введение системы, которая основывается на 2-х главных циклах. Первый цикл длиться минимально три года, полученные результаты получают оценку квалификации важную для европейского рынка рабочей силы. Этот цикл является только предпосылкой для допуска ко второму циклу (мастер); 3) введение системы накопления и зачёта/перерачёта результатов обучения; 4) мобильности учащихся, преподавателей и учёных; 5) сотрудничество в области гарантии качества; 6) европейское измерение высшего образования.

Кроме того, в Болонскую реформу включается обучение по получению степени «доктора», так что европейское образовательное пространство ещё более тесно связывается с европейским научно-исследовательским пространством.

Активно продвигается двустороннее сотрудничество с участием Российской Федерации. В июне 1993 г. ЮНЕСКО и Российская Федерация подписали меморандум о сотрудничестве, согласно которому в области образования ЮНЕСКО будет стремиться оказывать содействие: в разработке нового законодательства в области образования; в создании информационных сетей по средним и высшим учебным заведениям; в развитии межвузовского сотрудничества, создании в вузах и университетах «кафедр ЮНЕСКО». Содействие оказывается в 13 ключевых областях, включая реконструкцию, обновление и профессиональное развитие, в т.ч. путем организации учебных курсов на университетском уровне, семинаров, конференций, консультаций, учебной практики. Финансирование этой деятельности осуществляется благодаря грантам, предоставляемым в распоряжение ЮНЕСКО на этот проект правительствами, фондами, банками, промышленными корпорациями, попечителями и инвесторами.

Россия представлена в ряде межправительственных органов ЮНЕСКО в сфере образования. Решением 29-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО (ноябрь 1997 г.) в Москве был создан Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО), Россия входит в состав Постоянного консультативного комитета по развитию образования в Азиатско-тихоокеанском регионе, участвует в работе Объединенного комитета экспертов ЮНЕСКО-МОТ, представитель РФ является членом Консульта-

тивного комитета Европейского центра ЮНЕСКО по высшему образованию (СЕПЕС) [1].

Российская Федерация заключила со многими странами соглашения о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании. Многие страны во всём мире стремятся к многостороннему сотрудничеству в области высшего образования с высшими учебными заведениями Европы. Не является исключением и Россия. 19 сентября 2003 г. было принято решение о включении России в объединение европейских государств по созданию единого образовательного пространства. Это решение было отображено в совместном коммюнике участников берлинской конференции.

В области высшего образования государства – члены Евросоюза активно сотрудничают не только между собой, но и с государствами других регионов мира. Это сотрудничество ведется в рамках различных образовательных программ обмена.

В рамках программы TEMPUS осуществляется академический обмен с государствами бывшего Советского Союза, Балканскими странами и Монголией, в рамках программы ALFA – с государствами Латинской Америки, заключены соглашения с США и Канадой.

В процессе межгосударственного сотрудничества в сфере образования сформировались такие важные для его эффективного правового регулирования специальные принципы, как принцип служения образованию делу мира, принцип равного доступа к образованию, принцип свободного обмена знаниями, принцип развития образования, принцип содействия образованию социальному прогрессу, принцип уважения разнообразия национальных систем образования, принцип уважения автономии образовательного учреждения, принцип уважения академических свобод [3].

Международное право в последние годы существенно расширило свое воздействие на область межгосударственного сотрудничества в сфере образования. Постоянно усиливается его регулятивная функция, правовому регулированию подвергаются все новые сферы (происходит формирование единого образовательного пространства). Развивается его координационная (усиливается организация международных обменов в области образования), совершенствуется охранительная функции (международное право обеспечивает предоставление соответствующих гарантий реализации прав участников образовательного процесса)[3].

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Доклад «Россия-ЮНЕСКО» Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО МИД РФ при содействии Бюро ЮНЕСКО в Москве/ URL: <http://www.mid.ru/>
2. Лиферов, А.П. Интеграционные тенденции в мировом образовании // Педагогика. – 2009. – № 6.
3. Кондратюк, А.В. Международно-правовое регулирование сотрудничества государств в сфере образования : автореферат дис. ... к.ю.н. – С.-Пб., 2007.
4. Международное право. / отв. ред. К.А. Бекяшев. – М., 2005.
5. URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/>
6. URL: <http://www.unesco.org/>



**Тимофеев Алексей Юрьевич**

Кандидат физико-математических наук  
Проректор по учебной работе  
Сыктывкарский государственный университет  
г. Сыктывкар, Россия

## **УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СОКРАЩЕННЫЕ СРОКИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА УРОВНЕВУЮ СИСТЕМУ ПОДГОТОВКИ**

Abstract

The conditions of the realization of the credit transfer curricula in the context of the two level structure education are analyzed in the article.

Key words: credit transfer system, two level structure of education, skills, competences

После 31 декабря 2010 г. наступил завершающий этап присоединения России к Болонскому процессу по созданию единого европейского образовательного пространства, а квалификации бакалавра и магистра становятся основными ориентирами для абитуриентов, поступающих в российские вузы. Вузы должны перейти от задачи разработки методологии формирования основных образовательных программ (ООП) к конкретным практическим шагам перехода от действующих ООП, реализующих требования ГОС второго поколения, к новому поколению ООП. Проектирование ООП нового поколения – комплексная инновационная задача, предполагающая соблюдение определенных требований к организации ее решения [1]. На основе опыта и накопленных в Санкт-Петербургском государственном университете сервиса и экономики наработок [1] сформулированы принципы, на которых должна базироваться организация проектирования ООП третьего поколения для бакалавриата и магистратуры. По мнению авторов, одним из таких принципов должен являться принцип преемственности с действующей ООП на базе стандартов второго поколения.

В данной работе мы проанализируем условия реализации образовательных программ высшего профессионального образования в сокращенные сроки (по ГОС второго поколения и ФГОС). В вузах России накоплен большой опыт реализации образовательных программ ВПО в сокращенные сроки на базе среднего профессионального образования. Нормативно-методическое обеспечение таких программ наиболее полно представлено в «Методическом пособии по оценке качества основных образовательных программ ВПО с сокращенным сроком обучения» [2] (см. также [3], [7]).

В Приказе Минобрнауки России от 13 мая 2002 г. N 1725 [4] установлено, что срок освоения сокращенных образовательных программ подготовки специалистов (по ГОС -2) при очной форме обучения для лиц, имеющих среднее профессиональное образование соответствующего профиля рекомендуется устанавливать **не менее 3 лет** (сокращение нормативного срока **на 40 %**). При подготовке специалистов по очно-заочной и заочной формам срок ос-

воения сокращенной программы рекомендуется увеличивать по сравнению с предложенным по дневной форме до 6 месяцев, в итоге **не менее 3.5 лет**. При этом отмечено, что сокращение срока обучения осуществляется за счет **переаттестации практики** (учебной, технологической и частично преддипломной) и разделов общих гуманитарных и социально-экономических, а также **разделов или в целом отдельных общепрофессиональных и специальных дисциплин** [4: п.15]. Отметим, что в указанном документе **отсутствует срок освоения сокращенной программы подготовки бакалавра на базе СПО**.

Под переаттестацией в отмеченном документе понимается оценка в баллах или зачетом знаний, умений и навыков студентов, окончивших образовательные учреждения среднего профессионального образования по дисциплинам и практикам в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов по направлениям подготовки и специальностям высшего профессионального образования.

Как следует из Правил приема в вузы РФ, эти сроки выполнялись и даже превосходили порой на полгода. Приведем сроки обучения в сокращенные сроки на базе СПО по дневной форме: Ярославский госуниверситет – 3,5 года, Поморский госуниверситет - 3,5 года, Петрозаводский госуниверситет – 3,5 года. Не вызваны ли эти сроки тем, что обучались выпускники учреждений среднего профессионального обучения с непрофильной специальностью? Напомним, что в соответствии с п.3 [4] сокращенная программа может реализовываться высшим учебным заведением для лиц, **имеющих среднее профессиональное образование соответствующего профиля** или высшее профессиональное образование различных ступеней. В этих же вузах на отделении заочного обучения срок обучения 3.5 - 4 года. Новгородский госуниверситет – по большинству специальностей на базе СПО – 4 года (ОЗО), а на педагогике и методике начального образования - **3 года (ОЗО)**. Таким образом, за счет предыдущего образования по программе СПО вузы сокращали обучение по программе высшего образования по дневной форме на 1.5 года (на 30% от нормативного срока по программе ВПО).

В соответствии с проектами нормативных документов, подготовленных в апреле 2011 г. Департаментом профессионального образования с участием экспертов Координационного совета УМО и НМС Минобрнауки России срок обучения по сокращенным программам бакалавриата для лиц, имеющих среднее профессиональное образование соответствующего профиля рекомендуется устанавливать: не менее 2.5 лет при нормативном сроке освоения 3 года, не менее 3 лет при нормативном сроке освоения 4 года (сокращение обучение по программе ВПО **на 25%**), не менее 3.5 года при нормативном сроке освоения 5 лет (сокращение обучение по программе ВПО на 30%).

Срок обучения по сокращенным программам бакалавриата для лиц, имеющих среднее профессиональное образование повышенного уровня, рекомендуется устанавливать: не менее 2 лет при нормативном сроке освоения 3 года, не менее 2.5 лет при нормативном сроке освоения 4 года (сокращение обучение по программе ВПО **на 37,5%**), не менее 3 лет при нормативном сроке освоения 5 лет. В отмеченном проекте повторяется из [4] пункт о том,

за счет чего может быть сокращен срок обучения. Правда, при этом термин «**переаттестация**» заменен на «**аттестация**». На наш взгляд, это правильно, поскольку студенты впервые проходят в этом случае аттестацию по программе ВПО.

С учетом требований ФГОС сформулирован в проекте и пункт про аттестацию выпускников учреждений СПО. Аттестация отдельных видов учебной деятельности заключается в проверке знаний, умений, навыков и **освоенных компетенций** по дисциплинам (модулям) и практикам у студентов, окончивших образовательные учреждения среднего профессионального образования в соответствии с требованиями ООП по соответствующему направлению подготовки бакалавров с нормативным сроком по очной форме обучения. Предполагается, что эта процедура будет проводиться вузами на первом курсе обучения.

На наш взгляд при переходе на ФГОС конкретные сокращенные сроки обучения на базе программ СПО будут различаться между вузами в силу большей части вариативной части ООП. Так, анализ, проведенный в по ФГОС СПО и ВПО направления «физическая культура» [6], свидетельствует, что профессиональный цикл ОПОП и базовая часть профессионального цикла ООП бакалавриата представлены «родственными» дисциплинами, которые могут быть аттестованы полностью или модульно. В конкретном вузе необходимо будет провести дальнейший анализ с учетом компетенций и трудоемкости дисциплин. С другой стороны, объем учебной и производственной практик указанного направления (без учета преддипломной) в целом совпадают [8]. Анализ формируемых компетенций ФГОС СПО и ФГОС ВПО позволяет утверждать, что целый ряд общепрофессиональных компетенций (ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-8, ПК-14, ПК-15 и т.д.) не отражен в ФГОС СПО, либо затронут поверхностно, что не позволяет «автоматом» переаттестовывать соответствующие виды практик из программ СПО [8].

Следует также заметить, что пункт 4.2 проектов нормативных документов, подготовленных Департаментом профессионального образования, о запрете приема с 2011 г. на 2-й и последующие курсы лиц, имеющих дипломы о ВПО, противоречит действующему Порядку приема в вузы РФ [5], а также пункту 7.2 из [4].

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Боровиков, А.В., Велединский, В.Г., Труевцева, М.А. Проектирование образовательных программ в соответствии с ФГОС-3: новые возможности, перспективные задачи / Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – СПб.: Изд-во СПбГУСЭ. – 2010. – №4 (6). – С. 4–27.

2. Методическое пособие по оценке качества основных образовательных программ ВПО с сокращенным сроком обучения. – М.: МГТУ им. А.Н. Косыгина, 2007. – 112 с.

3. Нормативно-методическое обеспечение программ высшего профессионального образования, реализуемых в сокращенные сроки на базе среднего профессионального образования / авт.-сост.: А.Ю. Тимофеев, И.В. Минин, Е.В. Яковлева, А.Д. Романцова; под общ. ред. А.Ю. Тимофеева. – Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского ун-та, 2009. – 100 с.

4. Об утверждении Условий освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования в сокращенные сроки: Приказ Минобрнауки России от 13 мая 2002 г. № 1725.

5. Об утверждении Порядка приема граждан в имеющие государственную аккредитацию образовательные учреждения высшего профессионального образования: Приказ Минобрнауки России от 21 октября 2009 № 442.

6. Васильева, Е.А. К вопросу разработки учебных планов на основе сопряженных учебных программ СПО и ВПО: анализ ФГОС СПО и ВПО на примере направления «Физическая культура»// Разработка и реализация образовательных программ в сокращенные сроки на базе среднего профессионального образования: Материалы республиканского семинара–научной конференции / под общ. ред. А.Ю.Тимофеева. – Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского университета, 2010. – С. 30–34.

7. Тимофеева, Г.Н. О нормативно-документационном обеспечении образовательных программ высшего профессионального образования, реализуемых в сокращенные сроки на базе СПО// Разработка и реализация образовательных программ в сокращенные сроки на базе среднего профессионального образования: Материалы республиканского семинара–научной конференции / под общ. ред. А.Ю.Тимофеева. – Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского университета, 2010. – С. 122–126.

8. Яковлева, Е.В. Практика как элемент образовательной программы ВПО, реализуемой в сокращенные сроки на базе СПО соответствующего профиля// Разработка и реализация образовательных программ в сокращенные сроки на базе среднего профессионального образования: Материалы республиканского семинара–научной конференции / под общ. ред. А.Ю.Тимофеева. – Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского университета, 2010. – С. 157–165.

**Трофимова Галина Сергеевна**  
**Доктор педагогических наук, профессор**  
**Кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации факультета**  
**профессионального иностранного языка**  
**г. Ижевск, Россия**

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД - МЕТОДОЛОГИЯ ФГОС**

### **Abstract**

The following article gives analysis and points out principal changes of educational area. (Special attention) The author reveals some basic ideas of the Bologna declaration and methodology of competence – based education.

Key words: diversity of education; educational quality; competence; competence based education; credits.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) – нормативный правовой акт РФ, устанавливающий систему норм и правил,

обязательных для исполнения в любом образовательном учреждении, реализующем основные образовательные программы.

Государственные образовательные стандарты I поколения возникли в условиях 90-х годов - ситуации многообразия образовательных систем (диверсификации образования), что само по себе не плохо, но на тот момент существовала угроза развала единого образовательного пространства страны. Была потребность введения инвариантного минимально допустимого (достаточного) уровня содержания и требований к подготовке выпускников.

Государственные образовательные стандарты 1-го поколения задачу свою выполнили, но они стали фактором не столько стабилизации, сколько консервации образования, что стало мешать развитию образованию, поскольку круг репродуктивной деятельности сужался, а деятельность всё больше принимала инновационные формы.

Новой нормой становится жизнь в постоянно меняющихся условиях, требующих умений взаимодействовать с другими, толерантности, умения решать и предвидеть нестандартные проблемы. Новой нормой становится жизнь в условиях глобализационных процессов. И к середине 2000 годов появляется новый государственный образовательный стандарт (ГОС) II поколения.

Необходимой чертой образовательной политики стала ориентация на соблюдение принципа вариативности образования. ГОС не может регулировать всё образование в целом. Устанавливаемые нормы (система оценивания, цели, содержание) охватывают только инвариантную часть. Региональные особенности, отдельные составляющие содержания образования находят отражение в вариативной части образования.

Если государственные образовательные стандарты 1-го поколения были ориентированы на решение достаточно локальных по своему характеру задач обеспечения нормативно-правового регулирования содержания и требований к подготовке выпускников в условиях легализации многообразия образовательных систем, то государственные образовательные стандарты II поколения ставили акцент на развивающий потенциал образования.

Государственные образовательные стандарты II поколения стали фактором регулирования взаимоотношений субъектов системы образования - государства и общества, учащихся и их семьей, преподавателей, руководителей. Они стали инструментом координации системы образования, её ориентации на человека, на обеспечение прав обучающихся, на качественное образование.

Методологической основой государственных образовательных стандартов II поколения стал деятельностный подход, согласно которому содержание образования проектирует определённый тип мышления - эмпирический или теоретический, в зависимости от содержания обучения (эмпирические или научные понятия). При этом цели образования представлялись в виде системы ключевых задач, отражающих направления формирования качеств личности.

Именно деятельностный подход изменил парадигму образования. Цели обучения как усвоение знаний, умений, навыков стали определяться как формирование компетенций.

Почему термин «компетенции» появился в середине 2000-х в недрах министерств и ведомств, управляющих образованием? Потому что Россия присоединилась к Болонскому соглашению в 2003 году, а само соглашение подписано 19 июня 1999 года руководителями 29 стран. Высшие учебные заведения Европы взяли на себя основную роль в построении европейского пространства высшего образования. Именно в этих документах в качестве основного (вместо знаний, умений, навыков) употребляется понятие «competence based education) - образование, ориентированное на овладение компетенциями. Компетенция с 2003 г. стала и в России единицей измерения образованности человека.

В рамках государственного образовательного стандарта II поколения ряд Российских вузов исповедовал (и следовал им) основные постулаты Болонского соглашения: двухуровневость системы образования; система кредитов (накопительная система начисления зачётных баллов); мобильность; контроль качества и др. Но выяснилось, что «мобильность» наших студентов означает желать лучшего.

Государственные образовательные стандарты II поколения имели мало общего с учебными планами европейских университетов. Огромная аудиторная нагрузка в российских вузах не соответствовала требованиям Болонского соглашения, минимальное количество курсов по выбору студентов, устаревшие образовательные технологии - противоречия между желаемым (положениями Болонской декларации) и реальностью вызвали к жизни федеральные государственные образовательные стандарты.

Методология, лежащая в основе разработок ФГОС - компетентностный подход к образовательному процессу. Это - подход, акцентирующий внимание не на содержании, а на результатах образования, выраженных в форме компетенций.

В структуру результата входит: когнитивный компонент (знания); функциональный (умения); эмоционально-этический (отношение к деятельности).

Оценивать результат (или компетенции, иными словами) будет работодатель. Именно работодатель является членом ГАК и слушает доклад по ВКР, определяет способность выпускника применять знания, умения, навыки и проявлять социально-личностные свойства.

Предполагается овладение студентами «выходными» знаниями, умениями по каждой дисциплине. Личностные свойства при этом будут являться общими для всех дисциплин.

Основной для ФГОС является идея единства процесса формирования личности как профессионала, а профессионала как личности и активного субъекта жизнедеятельности.

Задача образовательных учреждений - выявление, формирование, диагностика компетенций. При этом есть актуально проявляющиеся I компоненты компетентности и латентные, которые могут проявляться в новых ситуациях жизнедеятельности.

**Шутова Нелла Максимовна**  
**Кандидат филологических наук**  
**Заведующий кафедрой перевода и стилистики английского языка**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

## **MASTER OF TRANSLATION STUDIES PROGRAMME AS A SECOND LEVEL OF TRAINING TRANSLATORS AND INTERPRETERS**

### **МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА ПО ПЕРЕВОДУ КАК ВТОРОЙ УРОВЕНЬ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ**

#### Аннотация

Открытие в Институте иностранных языков и литературы магистерской программы «Сопоставительное исследование языков и культур в переводческой коммуникации» в рамках направления «Лингвистика» вызвано переходом российского образования на двухуровневую систему, а также все возрастающим спросом на переводческие услуги. Программа направлена на подготовку исследователей и специалистов-практиков в области перевода, она предполагает углубленное изучение проблем перевода в зависимости от типа и условий протекания межъязыковой и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: переводоведение, профессиональная подготовка переводчиков, межъязыковая и межкультурная коммуникация, навыки перевода, исследовательские и переводческие стратегии.

The process of globalisation has led to a marked growth in demand for translation service; today it plays a central role in the development of cultures and economic relations. Translators should be professionally trained to meet new demands. In the fall of 2009 a Master's programme "Comparative study of languages and cultures in translation communication" was designed in the Institute of Foreign Languages and Literature of Udmurt State University. The programme runs for 2 years and accepts applicants with a Bachelor's degree in Linguistics and those who have studied English as a specialty for 5 years. It offers the applicants a chance to develop translation skills by combining practical and theoretical elements.

The programme aims at:

- developing research skills in the area of comparative and translation studies: carrying out academic research, writing translation commentaries, improving analytical thought;
- demonstrating how the diverse approaches to translation can be implemented in terms of various translation strategies and cross-cultural communication;
- broadening and deepening the students' understanding of the issues related to translation;
- providing the students with confidence and competence in the practice and theory of translation;
- developing the skills of public speaking and oral translation presentations;
- helping students acquire practical skills in good use of electronic resources.

Our Master's programme introduces the students to the research paradigms relevant to advanced comparative studies and investigations of the translation process. Students also have practical courses in specialized translation and interpreting.

The program comprises the following core courses:

- modern translatology;
- cross-cultural communication and translation;
- translation and multilingualism;
- translation and critical thinking;
- pre-translation and translation text analysis;
- translation and comparative stylistics;
- translation of political discourse samples;
- translation of advertisements;
- public speeches and their interpretation;
- scientific and technical texts translation;
- Internet texts translation;
- literary texts translation;
- computer translation tools.

Students are taught through a combination of lectures, language classes and classes in practical translation. Language students learning to translate into their native or a foreign language should be first of all introduced into the basic concepts of the theory of translation. They will apply translation theory to the creation, description and constructive criticism of translations. We consider translation theory and research very important for preparing good specialists in translation and fully agree with Martha Tennent who says: "One of the most valuable reasons for providing students with a theoretical framework is to give rise to reflection on what translators are doing and why. Theoretical assumptions can only be arrived at through research; research can help bridge the gap between theory and practice and challenge the often dismissive attitude toward theory that many translators have" [1, 21].

Studying for their Master's degree our students acquire and develop the necessary language skills; they should have not only a perfect command of the two studied languages – the main language (English) and a subsidiary language (Spanish, French or German) – but of their mother tongue as well. Still, our experience shows that translation should be taught in special classes. We agree with R. Spence who remarks that "classes on translation should function as classes on translation rather than an additional or remedial foreign-language-learning exercise using translation as 'means'" [2, 9]. Practical classes in language and practical translation classes have different objectives; they make students master different skills.

Specific translation skills include:

- a capacity to understand texts in the Source Language (SL) and to render them correctly in the Target Language (TL), using a style and register appropriate to the purpose of the text;
- a capacity to render in the TL the SL text message;
- a capacity to employ various language means to achieve translation adequacy;
- a capacity to use computer-assisted translation tools.

To acquire translation competence and translation skills students should be trained in various strategies to solve translation problems and make translation de-



cisions. This can be done only by analysing and translating a great number of texts, which belong to different language styles and authors. Translation analysis of the text is a most important part of the translation procedure. We find it possible to distinguish between pre-translation analysis of the text (problem-oriented) and translation analysis of the text (problem-solving activities) [3, 10]. From the linguistic point of view the primary task of a translator is to identify the type of the text he works with, define its main characteristics, including the structure, content aspects, lexical elements, grammatical elements and stylistic peculiarities of language usage.

Translation adequacy depends on reading strategies, degree of objectivation and to some extent on the translator's way of thinking. Nevertheless, there are always some common semes, invariant structures in the original and in the translation. Some of the SL lexical units have permanent equivalents in the TL but more often than not translators have to deal with non-permanent equivalents, equivalent-lacking words, translators' false friends, etc. When we deal with non-related languages, grammatical equivalents are seldom found and translators usually employ reconstructions and grammar replacements. Many grammatical categories are different in different languages, and similar grammatical categories are expressed in other ways and require specific knowledge on the part of the translator. Stylistic aspects of translation include the study of those linguistic features of the SL text which allow attributing it to a certain functional style or type of texts. The translator should be aware of the characteristic features of the corresponding style in the TL. Stylistically-marked language units, the implied and figurative sense, stylistic devices also require special attention.

To prepare well-qualified translators we give full attention to pragmatic aspects of translation including author (sender) – translator – reader (listener) interaction. The general intent of the message is to be preserved and the translation should evoke similar associations. The translator should bear in mind the predominant communicative function of the original text and correspondingly apply to it the necessary translation technology and the means to provide cultural transfer between the SL and the TL.

So, the would-be translators acquire: general language competencies, special translation competencies, communication competencies. Besides that, contemporary translators cannot work without technological competencies (mastery of tools). Our students master computer-assisted translation tools, for example translation memory software, such as SDL Trados. They have access to the facilities provided by the Educational Resource Center "UdGU-Lingua," a computer center and other facilities of the Institute of Foreign Languages and Literature. Still, we have some problems with teaching conference interpreting as there are no interpreting booths, special translation tools and workstations.

Besides the above-mentioned competencies would-be interpreters, in our opinion, should possess some very important psychological and communicative competencies to meet many other requirements of the profession. They must be able to:

- grasp varied and complex issues;
- manage new information and communicate effectively;
- work consistently and under pressure;

- react swiftly to changing circumstances;
- work independently and as part of a team;
- fit into a multicultural working environment;
- maintain self-discipline.

All these abilities need special psychological training, great amount of autonomous work and self-education. We are planning to introduce psychological training for interpreters and need good specialists in this field.

While designing the program we studied foreign experience (mainly European) in training translators and interpreters. Most Master's programs in Europe (Cardiff University, Leeds University, University of Manchester, University of Birmingham, University of Leicester, University of Surrey, University of Portsmouth, Dublin City University, Universitat Pompeu Fabra in Barcelona and some others) run for 12 months (full time) and 24 months (part time). They include the study of general translation, specialised translation, interpretation and research into general and specialised translation. Leeds University, for instance, hosts 5 Masters programmes: MA Applied Translation Studies (MAATS), MA Conference Interpreting and Translation Studies (MACITS), MA Translation Studies and Interpreting (MATSI), MA Audiovisual Translation Studies (MAAVTS) and MA Interpreting British Sign Language – English (MAIBSL). European programmes have a definite practical bias. Master's programmes in Russia are mostly aimed at theoretical research. The main differences lie in the MA dissertation requirements. In Cardiff University, for example, students complete either a research-based dissertation of 20,000 words or an annotated translation project comprising a translation of approximately 8,000 words in the source text and 12,000 words of reflective commentary. In Dublin City University the Masters qualification involves the submission of a dissertation of approximately 12,000 words.

In the Institute of Foreign Languages and Literature of Udmurt State University students will have to write a research-based dissertation of 120 pages, references should include about 200 items. Dissertations may be based both on non-literary texts and pieces of fiction.

We have discovered that many European universities are accredited members of the European Masters in Translation (EMT) Network. The project is unique in its approach for convergence in higher education in Europe, in the broad context of the Bologna process. It is a partnership project between the Directorate-General for Translation (located in Brussels and Luxembourg European Commission) and a number of universities from different European countries. The main goal of this project is to establish a quality label for university translation programmes that meet agreed standards in education. University programmes that are benchmarked to these standards become members of the EMT network. It currently consists of 34 universities in 16 European countries. The participating universities offer a Master's degree in line with a shared and commonly agreed curriculum, which has at its core a common set of basic skills in translation, regardless of the language combinations taught by each individual university. The EMT aims to ensure that an increasing number of programmes are based on a valid, skills-oriented framework of competences. For admission, universities have to prove that their translator training course complies with a minimum set of quality criteria, i.e. the course should cover a broad range of competencies and be tailored to suit market demands.

Members of the network are awarded the EMT quality label and, in return, they are expected to promote the ethos of EMT excellence (4). Programmes from non-EU countries (including Russia) may be granted observer status – membership without the right to nominate candidates or vote for EMT Board members.

We found it interesting to compare the competencies listed by the EMT with those we put as our objectives in teaching students. The EMT competences are divided into: translation service provision competence, language competence, information mining competence, thematic competence, technological competence. Translation service provision competence implies the knowledge of how to market services, negotiate with a client, manage time and budget, handle invoicing. Language competence helps to ‘summarise texts.’ Intercultural competence includes the aptitude to understand presuppositions or allusions. Information-mining competence means that translators should know how to search terminology data bases and implies familiarities with a series of databases. Thematic competence presupposes the knowledge about the specialist field of knowledge. Technological competence implies the knowledge of how to use a particular translation tool. All six competence areas enumerated are inherent in the translation competence, therefore mastery of the six areas of competence leads to mastery of a transversal ‘supercompetence’ which can be termed competence in translation [5].

The comparison revealed some differences; they lie mainly in translation service provision competence, its economic constituent. We must admit that we do not teach our students to market their services, manage budget, etc. The developing market economy in Russia, however, will make it necessary.

In conclusion, we may say that we find the study of the European experience in training translators and interpreters through Master’s programmes very useful for meeting the demands of preparing good specialists for new Russia. The Bologna process required many changes in the Russian system of education; the transfer to a multi-level training of students is one of them. Master of Translation Studies Programme was launched in Udmurt State University to improve translation teaching in Udmurt Republic, adjust it to the new social and economic requirements in Russia and new trends in global development in general. Career opportunities for our graduates exist in all areas of the translation profession, including translation research and practice, editing, trade and project management. Graduates may also enter careers in translator training, international business and publishing.

#### REFERENCES:

1. Tennent, M. Training For The New Millennium: Pedagogies For Translation And Interpreting. – Benjamins Translation Library, 2005.
2. Spence, R. A Functional Approach to Translation Studies: new systematic linguistic challenges in empirically informed didactics. – Berlin, 2004.
3. Shutova, N.M. Translation and stylistics. / Translation analysis of the text. – Izhevsk, 2009. – P. 2.
4. EU launches Master’s in translation network // EurActiv (2009-12-09). URL: <http://www.euractiv.com/en/culture/eu-launches-master-translation-network/article-188155> .
5. URL: [http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/network/emt\\_faqs\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/network/emt_faqs_en.pdf)

**Керо Хервилья Энрике Ф.**  
**Доктор филологии, профессор**  
**Координатор учебного плана**  
**«Современные иностранные языки и их литературы»,**  
**Заведующий отделением славянской**  
**филологии Гранадского университета**  
**г. Гранада, Испания**

**О ПРЕОБРАЗОВАНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ  
И О СОЗДАНИИ НОВОГО УЧЕБНОГО ПЛАНА  
«СОВРЕМЕННЫЕ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ И ИХ ЛИТЕРАТУРЫ»  
В ГРАНАДСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Abstract

Since the signing of the Bologna Treaty, Spanish universities have been immersed in a complicated process of adaptation to the European Space for Higher Education. The present article analyses the proposed reform in philological studies in Spain in response to the challenge of European convergence and describes the characteristics of the new study programme entitled 'Modern Languages and their Literatures', created by the University of Granada.

Key words: Bologna Treaty, Study programme, University of Granada.

1. ВВЕДЕНИЕ

После подписания Болонского договора испанские университеты обязаны перейти к сложному процессу реформы всей структуры вузовского образования. Это означает, что система образования Испании должна будет соответствовать стандартам ЕС, что, однако, при определенном развитии событий может привести к нежелательным последствиям. Проблема в том, что, по всей видимости, для Правительства Испании эта реформа представляет собой прекрасную возможность перестройки всей системы вузовского образования и сокращения количества специальностей, а это далеко не простая и крайне болезненная операция, которая не является частью Болонского процесса.

Болонский процесс – это первая попытка создания общего европейского образовательного пространства. Болонское соглашение подписали 33 из 45 стран Европы 19 июня 1999 г. В этом документе Правительства Европейского союза объявили о своих намерениях инициировать масштабную реформу европейской системы образования, для того чтобы сформировать единое европейское образовательное пространство. Основная цель данного процесса, достижение которого ожидается после 2010 года, следующая:

*1. Свобода передвижения учащихся, преподавателей, исследователей и аппарата управления:* т.е. по окончании реформы должны признаваться и засчитываться студентам (на основе системы кредитов) курсы дисциплин, прослушанные в любом университете страны - участницы Болонского процесса.

*2. Реформирование рынка труда.* Любой студент, зная язык страны, в которой он хотел бы жить, сможет там работать, поскольку его диплом будет конвертируемым. В сущности это стимулирует развитие национальных обра-

зовательных ресурсов и рынков труда. В итоге будет обеспечено признание дипломов о высшем образовании для университетов всех стран - участниц Болонского процесса.

3. *Внедрение системы общеевропейских требований к образовательным программам и к аккредитации вузов*, с помощью которой делается первая серьезная попытка повысить качество общеевропейской системы высшего образования.

## 2. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС НА ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ИСПАНИИ

Чтобы осуществить Болонский процесс, Министерство образования Испании создало государственную комиссию, которая занимается контролем качества и аккредитацией образовательных программ и вузов, под названием АНЕКА (ANECA). Главная задача этой структуры - организовать комиссии, которые должны осуществить реформирование учебных планов разных специальностей, в том числе и филологических.

Филологические специальности в Испании находятся в состоянии глубокого кризиса, т.к. в последние 5 лет абитуриенты практически перестали выбирать филологию в качестве своей будущей специальности. По результатам опроса, которые мы проводили среди выпускников филологических факультетов, выделим следующие причины постепенного снижения интереса:

1. Трудности, возникающие при устройстве на работу. На рынке труда, к сожалению, спрос на специалистов в данной области является низким. Выпускники филологических специальностей довольно часто работают в сфере образования, а в настоящее время именно здесь наблюдается очень высокий процент безработицы. В связи с этим филологи начинают искать и переходить в другие области, где они могли бы быть востребованными.

2. Срок образовательной программы подготовки филологов равен 5 годам, что значительно дольше, чем при обучении по другим образовательным программам, которые составляют конкуренцию нашей специальности. Например, по специальности *теория и практика перевода* студенты учатся 4 года.

3. Количество языков. На данный момент за 5 лет учебы студент изучает только один язык, хотя он может изучать второй, но для этого выделяется мизерное количество часов (только 120 часов за 5 лет учебы). Филологические специальности в Испании разделены на основе генеалогической классификации языков, и это позволяет студенту выбрать привлекательные языковые комбинации. К сожалению, например, в испанских университетах нельзя совместить английский и русский языки или французский и английский языки.

4. Существование специальности перевода. Низкий спрос на специальность «Филология» также обусловлен появлением на образовательном рынке специальности «Перевод», основное преимущество которой заключается в том, что на факультетах переводчиков студенты могут свободно выбрать любую комбинацию языков. Например, в Гранадском университете учащиеся имеют возможность выбрать между четырьмя первыми языками, к которым относятся английский, французский, немецкий и арабский, и семью вторыми языками.

По всем указанным причинам конкурентоспособность филологических специальностей оказывается низкой.

В тот момент существовали следующие филологические специальности: филологии немецкая, арабская, каталонская, славянская, французская, галисийская, еврейская, испанская, английская, итальянская, португальская, романская, баскская; лингвистика, теория литературы и сравнительная литература.

Итак, исходя из вышеописанной ситуации и из положений Болонского соглашения, комиссия начинает работать над реформированием учебных планов филологических специальностей в Испании. В результате данная комиссия предложила значительно сократить спектр филологических дисциплин. По предложению данной комиссии подготовку специалистов нужно вести по четырем основным направлениям (специальностям): «Официальные государственные языки и их литературы», «Современные языки и их литературы», «Классические языки и их литературы», «Языки Азии и Африки и их литературы». Дополнительно к этим четырем основным специальностям добавляются еще две: «Теоретическая и прикладная лингвистика» и «Теория литературы и методика обучения сочинениям».

### 3. ПЕРЕХОД К НОВЫМ СТАНДАРТАМ В АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ АНДАЛУЗИИ И В ГРАНАДСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

После того, как специалисты из АНЕКА взяли на себя труд по разработке новой болонской структуры степеней, Министерство образования неожиданно спустило координацию процесса перехода к новой системе с национального институционального уровня на региональный, тем самым возложив внедрение предписывающего законодательства на автономии, которые, в свою очередь, при выработке образовательных установок исходят из максимальной степени автономии вузов в разработке реформы. При этом за университетами было закреплено не только право выработки собственных критериев перехода к болонской структуре степеней, но и право отказа от нее. Таким образом, возникла беспрецедентная для Испании ситуация, при которой высшие учебные заведения стали обладать автономией, позволяющей им проводить структурные изменения, касающиеся функционирования системы, не ожидая общенациональных руководящих указаний со стороны АНЕКА как органа аккредитации. Изменился и порядок внедрения болонской системы высшего образования: выдвинув набор специальностей в качестве обязательных по предложению университетов, автономные власти направляют их на утверждение в Министерство.

Переход с институциональной национальной координации процессом на региональный уровень и гарантия максимальной степени автономии университетов в этом процессе привели к тому, что вышеназванный набор санкционированных филологических специальностей, по которым идет подготовка в одной автономной области, оказался не всегда совпадающим с тем, по которым готовят в другой. Точно так же те специальности, по которым идет обучение в одном университете, оказались не всегда совпадающими с теми, по которым ведется обучение в другом. Таким образом, спектр специальностей во всех областях знаний стал более широким, допуская вариативность как в рамках традиционных филологических специальностей, специальностей по лингвистическому профилю, теории литературы, так и в рамках новых специально-

стей, утвержденных и предложенных к рассмотрению АНЕКА. Единственное, что подписывает Министерство, это:

1. Количество учебных кредитов как образовательный стандарт: 240 ECTS.

2. Дисциплины, составляющие основной, или обязательный, компонент программы. Число учебных кредитов для этого уровня составляет 60 зачетных единиц по предметам, относящимся к отрасли знаний, соответствующей выбранной специальности. В отношении филологии речь идет о дисциплинах, связанных с гуманитарными науками.

В нашей автономной области Андалузии мы имеем все возможные варианты решения проблемы подготовки образовательных программ на новые сроки обучения. Так, университет Севильи оставил в неизменном виде тот учебный план, который был принят до реформы, осуществленной АНЕКА, то есть с сохранением традиционных филологических дисциплин. Гранадский университет пошел по другому пути. Мы сохранили некоторые из бывших филологических специальностей (английскую, французскую), создали арабскую филологию, но, кроме того, появилась образовательная программа бакалавриата по специальности *Современные иностранные языки и их литературы*. В английской, французской и арабской филологиях проводится обучение основному языку, то есть тому, который дает название филологии (английский, французский, или арабский) в объеме 216 учебных кредитов и второму языку в объеме 24 учебных кредитов. Специальность *Современные иностранные языки и литературы* является альтернативной, отвечающей на запросы рынка труда, требующего специалистов со знанием самых разных языков.

#### 4. БАКАЛАВРИАТ СОВРЕМЕННЫЕ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ И ИХ ЛИТЕРАТУРЫ В ГРАНАДСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ. СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ

Бакалавриат *Современные языки и литературы* способствует развитию лингвистических навыков по двум или более иностранным языкам, а также страноведению в широком смысле, которое преподается преимущественно на изучаемом языке. Языковое обучение строится на системе, при которой главный объем учебной нагрузки отводится на изучение *основного языка*, или языка *maior*. Им может быть русский, иврит, китайский и итальянский. Остальное учебное время идет на обучение *второму языку*, или языку *minor*, которым могут быть все вышеназванные плюс португальский, французский, английский, арабский, чешский и польский языки. Такой расклад дает большой простор для выбора самых разнообразных дисциплин и уровней подготовки вкупе с теоретическими знаниями по лингвистике, общими для всех языковых специальностей. Тем не менее уклон делается в сторону приобретения лингвистических навыков при изучении иностранного языка. Поэтому основные языки (*maior*) предполагают четырехступенчатую систему языковой подготовки (начальный, средний, продвинутый и высший уровни), и вторые языки (*minor*) - трехступенчатую (начальный, средний и продвинутый уровни) наряду с получением знаний в области художественной литературы изучаемого иностранного языка.

Языковая подготовка по всем предложенным специальностям ведется в соответствии с Евростандартом в области изучения языков, который предполагает умение понимать чужой язык, объясняться на нем и использовать

его как средство культурной коммуникации и общественных связей наряду с изучением его как собственно лингвистического феномена и кода доступа к различным областям знаний.

Ввиду разнообразия языков, включенных в учебный план по специальности *Современные иностранные языки и их литературы*, вводятся следующие стандарты:

1) Основной, или обязательный, компонент программы (I год обучения) составляет 60 ECTS. Из них 12 учебных кредитов отводится на обучение языку *maior* по выбору студента (китайский, иврит, русский, итальянский).

2) Обучение основному языку *maior* (1е-4е год) составляет 36 ECTS (12+12+12 ECTS язык) + 12 ECTS (литература). Такая программа, когда язык и литература могут комбинироваться и переплетаться, дает возможность студентам одни дисциплины проходить как обязательный минимум, а другие - как предметы элективного характера, что делает процесс обучения более гибким.

3) Учебный блок языка *minor* (2е-4е год): 36 ECTS (12+12+12 ECTS язык) + 12 ECTS (литература).

4) Учебный блок испанского языка (1е-2е год): 12 ECTS (базовый блок) + 12 ECTS (обязательный).

5) Дипломная работа (4е год): 6 ECTS.

Помимо этих уровней соответствующих первым 180 ECTS нового учебного плана по избранной языковой специальности, учебные блоки языка *maior* предусматривают учебный блок из 60 ECTS, в состав которого входят исключительно предметы элективного характера, нацеленные на подготовку студентов по одному из языков *maior*. Каждый учебный блок, составляющий 60 ECTS, состоит из модулей, равных 6 или 12 ECTS, для того, чтобы на них могли записаться студенты других специальностей, занимающиеся по другим учебным планам.

Поскольку характер предметов по профилю как основного языка, так и второго, исключительно «элективный», основное внимание было обращено нами на утверждение минимума зачетных единиц, позволяющих студенту быть аккредитованным по выбранной им языковой специальности. Для получения аттестации по тому или иному языку принят следующий минимум:

- 96 ECTS для получения аттестации по языку *maior* (48 ECTS должны непременно соответствовать предложенному уровню знаний по языку *maior*).

- 48 ECTS для аттестации по языку *minor*.

Помимо этого, степень бакалавра предусматривает возможность изучения студентом третьего языка как иностранного (12 ECTS, которым может быть любой из предложенного набора языков *maior* и *minor* плюс каталонский, болгарский, сербохорватский и любой другой, который университет может предложить позже).

Сделав предварительный выбор специальности, студент имеет возможность получить аттестацию по основным языкам в комбинации со вторыми языками:

→ Аттестация по русскому языку.

→ Аттестация по китайскому языку.

→ Аттестация по итальянскому языку.

→ Аттестация по ивриту.

→ Аттестация по славянским языкам: язык *maior*- русский, язык *minor*- чешский или польский.



→ Аттестация по семитской языковой группе: язык *maior*- иврит, язык *minor* – арабский.

→ Аттестация по романским языкам: язык *maior* - итальянский, язык *minor* - французский или португальский.

## 5. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

комплексами других образовательных программ по лингвистике, В разработанной нами образовательной программе ясно вырисовывается родство с учебными литературоведению, переводческими, информационными и коммуникативными модульными структурами. С этой точки зрения, она является хорошей перспективой для межпредметных связей и открывает доступ к более широкому спектру программ и степеней магистерского уровня.

В европейском образовательном пространстве стало традицией обучение сразу двум языкам и языковым культурам, *maior-minor*, в равной или разных пропорциях. В соответствии с этой традицией и новый учебный план бакалавриата *Современные иностранные языки и литературы* относится к тем специальностям, которые способствуют развитию гуманитарных знаний в области языка, литературы и культуры с целью межнационального и межкультурного общения. Поэтому мы считаем, что богатое и разнообразное содержание предложенной нами бакалаврской программы выступает важным фактором межкультурного взаимопонимания, избежания недоразумений и действенным средством стимуляции горизонтальной и вертикальной мобильности, развития культурных и научных связей и отвечает потребностям современного рынка труда.

## ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Estudios en el ámbito de la lengua, literatura, cultura y civilización. Vol. I, II y III. ANECA. Madrid: 2006.

2. Verifica del Título: Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas. Universidad de Granada. URL: [http://grados.ugr.es/modernas/pages/infoacademica/estudios#\\_\\_doku\\_guia\\_de\\_la\\_titulacion](http://grados.ugr.es/modernas/pages/infoacademica/estudios#__doku_guia_de_la_titulacion)

**Юшкова Людмила Анатольевна**

**Кандидат филологических наук, доцент**

**Кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации**

**Факультет профессионального иностранного языка**

**Удмуртский государственный университет**

**г. Ижевск, Россия**

## **СОТРУДНИЧЕСТВО С ГЕТЕ-ИНСТИТУТОМ КАК ПУТЬ РАСШИРЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ КОНТАКТОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ**

Abstract

In the article the role of cooperation in education and culture of the faculty of foreign languages for specific purposes and German Cultural Center of the Goethe-

Institute in the process of formation and development of intercultural communicative competence is considered.

Key words: international relations, intercultural communicative competence.

С учетом происходящих в мире интегративных процессов, развитие образовательных и культурных контактов России с европейскими государствами приобретает особое значение. Привлечение людей к участию в межкультурных программах и мероприятиях способствует улучшению взаимопонимания между странами, дополняет отношения в политической и экономической областях. Германия была и остается основным партнером России в ЕС, поэтому выстраивание и укрепление отношений с этой европейской страной имеет давнюю историю и серьезные перспективы. Это актуально и в отношении отдельных образовательных и культурных организаций, в том числе, Удмуртского государственного университета и его подразделений.

Принятая решением Ученого Совета УдГУ 26 мая 2009 г. Программа интернационализации в ГОУВПО «Удмуртский государственный университет» на 2009-2012 г.г. была разработана с учетом основной цели современного высшего образования, а именно «подготовки профессиональных кадров, способных эффективно работать в изменившихся условиях глобального рынка» [1]. Языковой барьер – это серьезная преграда на пути интернационализации. Факультет профессионального иностранного языка, который обеспечивает языковую подготовку на всех неязыковых специальностях в УдГУ, постоянно работает в направлении улучшения качества преподавания иностранных языков, при этом уделяя внимание не только английскому, как основному языку международного сотрудничества, но и другим европейским языкам – немецкому, французскому, испанскому, итальянскому.

Несмотря на то, что общение с представителями иной культуры постепенно становится реальностью, чему способствуют совместные проекты, академические обмены, стажировки за рубежом, тем не менее, эти контакты не настолько часты, и нередко студенты и преподаватели, попадая в ситуацию диалога культур, испытывают трудности в процессе коммуникации. Эти трудности связаны не только с недостаточно высоким уровнем владения иностранным языком, но и невысоким уровнем развития межкультурной коммуникативной компетенции. На основании анализа трудов И.А. Зимней, С.В. Муреевой, И.Л. Плужник, Т.А. Ткаченко, Т.В. Парфёновой М.Н. Раздобарова определяет межкультурную коммуникативную компетенцию как интегральное личностное образование, включающее следующие компоненты: 1. общекультурный (осведомлённость в области общекультурологических знаний и систем ценностей, существующих в различных странах); 2. социокультурный (владение умениями межличностного вербального общения с представителями другой страны, соблюдение соответствующих этических и этикетных речевых норм); 3. лингвосоциокультурный, предполагающий знание лексических и грамматических единиц, присущих языку различных стран, их правильное использование в коммуникативном процессе [3].

В соответствии с получившей широкое признание теорией коммуникативной компетенции обучение иностранному языку должно строиться таким образом, чтобы впоследствии человек мог использовать его для продуктивного общения, «для установления сотрудничества с другими, для координации и согласованности речевых поступков, направленных на установление социальных контактов и выработку стратегии поведения во избежание конфликтов» [4]. При осуществлении общения на иностранном языке необходимо учитывать разницу культур и стереотипов мышления, что составляет суть межкультурной компетенции. Данная компетенция предполагает достижение такого уровня владения языком, который позволяет в конкретной ситуации адекватно реагировать на реплики носителей языка, уместно применять мимику и жесты, использовать формулы речевого этикета. Усвоение моделей поведения носителей иностранного языка, «логики» их коммуникативного поведения, возможно только при условии глубоких знаний о культурных особенностях страны изучаемого языка, традициях, обычаях, истории и так далее. Культурная среда, в которой формируется личность, определяет речевое и неречевое поведение в разных ситуациях общения.

Таким образом, не только хорошее знание лексических и грамматических норм изучаемого языка, но и понимание культурных различий участников коммуникации является необходимым условием для ее успешного осуществления. Человек, владеющий межкультурной компетенцией, в состоянии предвидеть возможные проблемы в общении с представителем иной культуры, и избежать их, либо найти достойный выход из сложившейся ситуации непонимания, вовремя заметив и правильно интерпретировав реакцию собеседника. Это крайне важно для специалиста, сотрудничающего с представителями другой страны.

Говоря о межкультурной коммуникативной компетенции, мы опираемся на определение, предложенное А.В. Хуторским. Он определяет компетенцию как "совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществить лично и социально-значимую продуктивную деятельность по отношению к субъектам реальной действительности" [5]. Таким образом, основой для успешного формирования любой профессиональной компетенции, в том числе и межкультурной, является деятельность. Следовательно, для успешного формирования и развития межкультурной компетенции необходимо организовать общение и совместную деятельность российских и иностранных студентов и преподавателей.

Факультет профессионального иностранного языка УдГУ уже 8 лет сотрудничает с Культурным центром Гете-Института - организации, работающей во многих странах мира, насчитывающей свыше 100 представительств за рубежом и 16 институтов в Германии, курирующей 76 читальных залов, информационных пунктов и культурных центров. Гете-институт развивает международное сотрудничество и популяризирует немецкий язык и немецкую культуру за рубежом. Гете-институт обладает 50-летним опытом по обучению немецкому языку как иностранному, по повышению квалификации учителей и по созданию учебных методик, экзаменов и учебных пособий. Языковые экзамены, проводимые Гете-институтом, стали во многих странах при-

знанным стандартом [2]. Культурные центры Гете-института способствуют распространению немецкого языка и культуры, стремятся дать как можно более полное представление о Германии, о ее обществе, политической и культурной жизни. Гёте-Институт работает в тесном сотрудничестве с Министерством иностранных дел и министерством образования и науки ФРГ, Германской Службой Академических Обменов, Институтом международных отношений и Центральным управлением зарубежного школьного образования. Гете-институт оказывает максимальную поддержку при организации и реализации совместного общения на немецком языке и совместной деятельности студентов из разных стран, изучающих немецкий язык.

В 2009 году факультет профессионального иностранного языка принял участие в проекте «Учить немецкий – думать о будущем» (*Deutsch lernen – die Zukunft gestalten*), который проводился по инициативе Гете-института, при информационной поддержке Федерального агентства по образованию Российской Федерации, и в котором приняли участие более 100 российских образовательных учреждения. Основная цель данного проекта заключалась в популяризации немецкого языка, поддержанию интереса к его изучению, совершенствованию процесса обучения немецкому языку в вузах и общеобразовательных школах РФ. Факультетом профессионального иностранного языка была разработана программа по проведению мероприятий, направленных на повышение интереса у студентов неязыковых факультетов к изучению немецкого языка. В число победителей проекта вошло 32 вуза, в том числе Удмуртский государственный университет. В рамках данного проекта УдГУ получил комплект современных учебных материалов на сумму 1, 500 евро. Изучая иностранный язык при помощи аутентичных материалов, которые были получены благодаря сотрудничеству с Гете-институтом, (современных учебников и методических пособий оригинальных текстов, аудио- и видеозаписей), студенты получают лингвострановедческую информацию о Германии, осознают и переоценивают сложившиеся по отношению к этой стране стереотипы, получают стимул для более глубокого понимания собственной культуры. Использование таких материалов способствует интенсивному формированию межкультурной коммуникативной компетенции в сфере профессиональной подготовки студентов на аудиторных занятиях.

Участники проекта прошли повышение квалификации в рамках методических семинаров в Немецком культурном центре им. Гете в Москве и в Ижевске. Преподаватели факультета получают стипендии для обучения на лингвострановедческих курсах в Германии и России (Берлин, Фрайбург, Нижний Новгород, Москва). Во время стажировок за рубежом их участники не только получают информацию о современной жизни страны, о ее культуре, но в то же время, проходят процесс адаптации к новой культурной среде, устанавливают профессиональные и межличностные контакты с представителями другой культуры. Зарубежные поездки с целью повышения квалификации преподавателей выступает и как дидактический, и как эмпирический метод развития межкультурной коммуникативной компетенции.

Студенты и преподаватели факультета принимают участие в различных языковых семинарах, которые проводят лекторы Гете-Института (Лутц Рих-

тер, Светлана Тахтарова, Анна Канцур). Целью семинаров является ознакомление учителей немецкого языка с современными общеевропейскими тенденциями языкового образования. Кроме того рассматриваются аспекты раннего обучения немецкому языку и современные технологии преподавания немецкого языка.

В 2011 г. было подготовлено соглашение между Удмуртским государственным университетом и Гете-институтом, в соответствии с которым преподаватели УдГУ получили возможность регулярно в течение года проходить краткосрочные курсы повышения квалификации в количестве 36 часов. Это важно как для молодых, так и для более опытных преподавателей немецкого языка, так как теоретические и практические занятия, проводимые лекторами Гете-института в рамках семинаров, активизируют их инициативу, развивают творческий потенциал и профессиональную компетенцию.

Одной из оптимальных форм межкультурного общения, наряду с использованием электронной почты, общением в форумах и чатах, является дистанционное общение на немецком языке между студентами УдГУ и студентами других стран, осуществляемое с помощью SKYPE. В ответ на инициативу Гете-института оказывает прямую и косвенную поддержку в поиске дистанционных контактов с образовательными учреждениями в Германии и других странах, которые заинтересованы в активном межкультурном общении.

Таким образом, сотрудничество с представительством Гете-института в Москве способствует активному и эффективному совершенствованию форм и методов языковой подготовки студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей, модернизации учебной и учебно-методической работы с учетом опыта зарубежных вузов, а также повышает возможности участия магистрантов, аспирантов и преподавателей в программах академической мобильности в рамках Болонского процесса.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Программа интернационализации в ГОУВПО «УдГУ» [электронный ресурс] // Официальный сайт ГОУВПО «УдГУ». URL: <http://v4.udsu.ru/files/1243955817.pdf> (Дата обращения 11.06.2011)
2. Официальный сайт Гете-института. URL: <http://www.goethe.de/ins/ve/cag/prj/flm/deindex.htm>. (Дата обращения 11.06.2011).
3. Раздобарова, М. Н. Межкультурная коммуникативная компетенция студентов, в условиях модернизации профессионального образования [электронный ресурс] URL: <http://www.sgu.ru/files/nodes/32527/2008-2-29.pdf> (Дата обращения 4.07.2011).
4. Трофимова, Г. С. Педагогические основы обучения иностранным языкам (Предметная дидактика): монография. / Трофимова Г. С. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 1999. – С. 141.
5. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. / Хуторской А.В. // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

**Яндараева Инна Сергеевна**  
**Старший преподаватель**  
**Кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

## **ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СТРАНАХ ЕС**

### **Abstract**

The integration of educational regions in the EU is considered and the example of the Bulgarian-Romanian Interuniversity Europe Center (BRIE), which is a research and educational project organized by Bulgarian, Romanian and German partners is introduced. This article examines the structures and resources used in the creation and development of the BRIE as well as the goal-setting of interuniversity cooperation activities and the construction of symbolic capital.

Key words: academic mobility, the EU, German Rectors' Conference, integration of educational areas, inter-university partnership, multi-tiered systems of higher education, Stability Pact for South Eastern Europe, symbolic capital.

В данной статье рассматривается интеграция образовательного пространства в странах ЕС на примере центра BRIE (Bulgarian-Romanian Interuniversity Europe Center) – совместного научно-образовательного проекта Болгарии, Румынии и Германии. Для этого будут обозначены структуры и ресурсы, использованные в процессе создания и развития центра BRIE, а также целеполагание и конструирование символического капитала в деятельности по интеграции образовательного пространства.

BRIE представляет собой структурное объединение на базе Факультета бизнеса и менеджмента Университета г. Русе (Болгария), Академии экономических наук г. Бухарест (Румыния), а также немецких университетов гг. Кемниц и Франкфурт (Одер) и имеет два представительства - в г. Русе и г. Джурджу (Румыния). В Университете г. Русе обучаются 9200 студентов [1], в Академии экономических наук г. Бухарест – 49 тыс. студентов [2], гг. Русе и Джурджу являются небольшими региональными центрами с населением 166 тыс. [3] и 71 тыс. жителей соответственно. Важно упомянуть, что оба города - Русе и Джурджу - расположены в пограничном регионе на противоположных берегах реки Дунай и соединены мостом дружбы.

Центр BRIE был создан в конце 2000 г. и предлагает две магистратуры – в г. Русе можно получить степень магистра по специальности European Studies, в г. Джурджу (филиал Академии экономических наук г. Бухарест) – European Public Administration. Данная статья ограничивается описанием магистратуры BRIE г. Русе, которая получила аккредитацию немецкого «Совета по аккредитации» ACQUIN в 2002 г. [4]. Обучение в магистратуре ведется на английском и немецком языках, оценивается по кредитной системе ECTS и ориентировано на студентов из разных стран Европы. Магистратура носит интердисциплинарный характер, учебный план состоит из 6 модулей: политика, экономика и менеджмент, государственное управление и право, культура и цивилизация, ключевые компетенции, языки и коммуникация. В обяза-

тельную учебную программу включены семестр в одном из немецких вузов-партнеров и участие в летней академии в г. Брюссель - политическом центре ЕС. Студенты получают международное приложение к диплому от немецкого партнерского университета [5].

Центр BRIE возник с одной стороны благодаря инициативности профессоров Факультета бизнеса и менеджмента Университета г. Русе, имеющих контакты с научным сообществом в других странах Европы. С другой стороны, решающее значение имели политические процессы, в частности принятие в 1999 г. на саммите ЕС Пакта стабильности для Юго-Восточной Европы. Осознание необходимости инвестиций в демократическое образование логически следовало из трансформационных процессов, развернувшихся в Восточной и Юго-Восточной Европе после 1989 г. Так, в рамках Пакта стабильности стороны обязались «строить мирные и добрососедские отношения в регионе», «инициировать здоровые демократические и политические процессы», «укреплять экономическое сотрудничество в регионе и между регионом и остальной Европой», «содействовать беспрепятственным контактам между гражданами», «создавать условия в странах Юго-Восточной Европы для полной интеграции в политические, экономические структуры» [6]. Философия центра BRIE воспроизводит выше перечисленные ценности.

В рамках Пакта стабильности Конференция ректоров вузов HRK (Hochschulrektorenkonferenz, Германия) [7] стала одним из инициаторов создания BRIE. Изначально проект финансировался немецкой стороной, с 2005 г. был заключен договор между правительствами Болгарии и Румынии о сотрудничестве и совместной поддержке и развитии BRIE, которые взяли на себя основную долю финансирования. Благодаря этому лучшие студенты получают государственные стипендии от министерств образования Болгарии и Румынии, покрывающие расходы на обучение, а студенты из стран региона Юго-Восточной Европы имеют скидку на обучение. Кроме того, для финансирования BRIE привлекает партнеров из области экономики и академического сектора. Часть студентов оплачивает свое обучение самостоятельно, что составляет около 450 евро в семестр.

После вступления Болгарии и Румынии в ЕС в 2007 г. [8] значимость данного научно-образовательного проекта только возросла. Концепция BRIE вовлекает культурный ландшафт региона в конструирование символического капитала образования. Так, расположение места обучения в провинции не мешает, а скорее придает ему дополнительную ценность – студенты обучаются преодолевать границы не только в интеллектуальном пространстве аудиторий, но и в повседневной жизни, т.е. процесс обучения естественным образом продолжается за пределами стен университета. Граница между двумя странами осмысливается в идее магистратуры не как ограничение, а как общая платформа, на основании которой происходит объединение отдельных стран в общеевропейское пространство и конструируется европейская идентичность, в противоположность ограничивающим национальным идентичностям. Значение Дуная как центрального водного пути Европы и общего богатства актуализируется, река символизирует связующее звено между разными сторонами света, которое призвано обеспечивать стабильность региона. Немецкие партнеры выбраны неслучайно - это университеты, также распо-

ложенные в пограничных регионах и несущие схожее символическое значение (Германия-Польша, Германия-Чехия).

В качестве целей обучения указывается воспитание нового поколения специалистов, которые обладают не только знаниями, но и культурой сотрудничества и пониманием того, что развитие Европы и ее будущее должны основываться на демократических ценностях и участии граждан в общественных процессах [9]. При этом сотрудничество с акторами из области политики, экономики и общественного сектора представляется как неотъемлемая часть жизнедеятельности центра BRIE. В настоящее время в правление BRIE входят представители HRK, сотрудники посольств Германии в Болгарии и Румынии, Фонда Р. Боша, Фонда Херти, крупных коммерческих предприятий, ректоры немецких вузов-партнеров, губернаторы регионов Румынии и Джорджи и т.д. [10]. Под конечной целью BRIE подразумевается изменение региона, его стабильное развитие и вращение в европейское пространство.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. URL: <http://erasmus.uni-ruse.bg/en/?cmd=cmsPage&pid=9>
2. URL: [http://www.ase.ro/engl\\_site/2010M1/m111.asp](http://www.ase.ro/engl_site/2010M1/m111.asp)
3. URL: <http://grao.bg/tna/tab02.txt>
4. URL: <http://www.acquin.org/en/index.php>
5. URL: <http://brie.uni-ruse.bg/en/>
6. URL: <http://www.ieras.ru/journal/journal3.2000/13.htm>
7. URL: [http://www.hrk.de/index\\_eng.php](http://www.hrk.de/index_eng.php)
8. URL: <http://www.lenta.ru/news/2007/01/01/анew/>
9. URL: <http://brie.uni-ruse.bg/en/pages/all-about-brie/about-us.php>
10. URL: <http://brie.uni-ruse.bg/en/pages/all-about-brie/about-us/organisation.php>



**Секция 2****ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ****Архипова Елена Игоревна****Кандидат педагогических наук, доцент****Пирожкова Лариса Николаевна****Доцент****Кафедра «Английский язык»****Ижевский государственный технический университет****г. Ижевск, Россия****ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ИЖЕВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ  
ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ****Abstract**

The article highlights the experience of implementing modern technologies of teaching foreign languages at Izhevsk State Technical University. It states that teaching foreign languages at non-linguistic higher schools requires the whole complex of linguistic and speech means considering all aspects of educational process, cooperation with major departments and foreign partners.

Key words: project, communicative competence, language skills and capacities, learning activities, cooperation with major departments, foreign partners.

Реалии современного мира – процессы интеграции и интернационализации разных сфер человеческой жизнедеятельности, а также социально-экономическая и политическая обстановка в нашей стране, стремление России к дальнейшей интеграции в мировое сообщество и, в частности, в европейское общеобразовательное пространство – все это обуславливает появление новых подходов в методике преподавания иностранного языка. Эти подходы базируются на новых концептуальных положениях: переход к двухуровневой подготовке по иностранному языку (бакалавр, магистр), языковая подготовка на компетентностной и коммуникативной основе, создание комфортных условий для развития личности студента благодаря участию в различных формах деятельности.

Благоприятную возможность для такого развития в Ижевском государственном техническом университете предоставили международные проекты «САТСН -TEMPUS» и «Оксфордское качество». Основные цели проекта САТСН следующие:

- повысить уровень конкурентоспособности выпускников российских технических вузов на рынке труда;
- повысить уровень знаний и умений выпускников технических университетов в области иностранного языка;
- способствовать формированию у обучающихся языковой картины мира.

Проект САТСН предполагает внедрение в образовательный процесс современных технологий, формирование активной языковой среды на основе

компетентностного подхода и модульного принципа, которые предлагают студентам более широкие возможности для академической мобильности. Весь процесс обучения – творческий, ориентирован на учащегося, на создание приближенных к жизни ситуаций, позволяющих использовать изучаемый языковой материал в процессе порождения устной и письменной речи.

Преподавателями кафедры «Английский язык» совместно с партнерами по проекту SATCN из Екатеринбурга и Челябинска подготовлена учебная программа, состоящая из пяти модулей:

- General English for University and Professional Purposes I;
- General English for University and Professional Purposes II;
- English for Engineering Students (Reading and Writing for Specific Purposes);
- Oral Communication for Specific Purposes;
- Communication for Specific Purposes (International Conferences).

Каждый модуль представлен тремя составляющими – книгой для студентов, книгой для преподавателей с методическими рекомендациями по организации занятий с ключами к лексическим упражнениям и аудио-видеоматериалами. Тематика текстов в книге для студента многоплановая, начиная от высшего образования, сведений об ученых и их открытиях, карьерного роста, до современных технологий, научных конференций и их типов. Модуль 3 посвящен обучению написания конспектов, деловых писем, докладов, подготовке к презентации. Модульная система обучения включает два компонента – общекультурный и профессиональный, и рассчитана на студентов, обучающихся по бакалавриатским программам, и на магистрантов.

Суть обучения состоит в том, что обучающиеся постоянно вовлекаются в коммуникативное взаимодействие друг с другом благодаря участию в ролевых играх, диалогах, презентациях, микроконференциях, видеоконференциях, интервью. Использование коммуникативного подхода позволяет создать атмосферу общения, в том числе профессионального общения. В начале каждого учебного года, уже в течение трех лет, формируются экспериментальные группы в соответствии с уровнем подготовки по результатам тестирования. В течение года по мере завершения программы обучения предусмотрена ротация студентов в группах, т.е. переход в группу более высокого уровня для продолжения обучения. По завершении изучения каждого модуля проверяются сформированные компетенции.

Что касается магистров, работающих по модулю 5, основное внимание в процессе обучения языку уделяется развитию презентационных навыков и умений при подготовке докладов на языке. В качестве итогового мероприятия проводятся научные конференции с привлечением специалистов профильных кафедр, владеющих английским языком. Презентационные умения оцениваются компетентным жюри по определенным критериям (выразительность речи, логическое структурирование высказывания, аргументированность ответов на вопросы).

Среди участников заседаний секции в апреле-мае 2011 г. были иностранные гости-докладчики (студенты-бакалавры Гуандунского университета иностранных языков и внешней торговли (Китай), и магистрант Института технологии управления (Индия). Участие иностранных гостей в конференции способствовало созданию международной межкультурной атмосферы об-

щения и послужило дополнительным стимулом для дальнейшего овладения иностранным профессиональным языком студентами. Иностранные гости отметили довольно высокий уровень организации работы секций, хорошую подготовку студентов, информативность докладов, подчеркнули большую пользу проведения таких конференций для развития профессиональной компетентности будущих специалистов.

Как показывает опрос студентов и магистрантов, применение современных технологий, использование мультимедийных средств в обучении усиливает их мотивацию к изучению ИЯ, повышает уровень коммуникативных умений, развивает способность целенаправленной работы с Интернет-ресурсами, облегчает усвоение языкового материала профессиональной направленности.

Необходимо также отметить положительные отзывы о такого рода научных конференциях представителей профильных кафедр, которые считают, что только свободное владение профессионально-ориентированным материалом наряду с высоким уровнем коммуникативной компетенции на иностранном языке может обеспечить эффективную коммуникацию в профессиональной иноязычной среде. Подчеркивается важность организации творческих тандемов преподавателей-лингвистов и преподавателей специальных дисциплин в процессе профессиональной и научной подготовки будущих специалистов.

По мнению профессора Т.С. Серовой «качество обучения может быть оценено положительно, если в структуре личности... будут сформированы четыре важных компонента: знать, уметь, творить и хотеть». Для формирования и реализации каждого из этих компонентов необходимо обеспечить выход в коммуникацию с последующим накоплением вокабуляра, а также сформировать культуру коммуникации (в нашем случае умения вести простой диалог и телефонные переговоры с деловыми партнерами, достойно проявлять себя во время интервью с работодателями), обучить бизнес-этикету при работе в компании и ознакомить с культурными особенностями страны-партнера по бизнесу.

Формирование вышеуказанных составляющих структуры личности ставятся во главу угла в проекте «Оксфордское качество», который реализуется в ИжГТУ с сентября 2010 г. Основной программы «Оксфордское качество» является формирование «ключевой компетентности учащихся – образовательной, т.е. их способности и готовности использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач». Такая компетентность достигается «при деятельностном характере обучения, направленности содержания образования на формирование общих учебных умений и навыков, обобщенных способов учебно-познавательной, коммуникативной, практической и творческой деятельности, а также на получение учащимися опыта этой деятельности».

В целях реализации экспериментального обучения коллективом кафедры «Английский язык» ИжГТУ подготовлены рабочие программы на основе «инновационной уровневой образовательной программы по английскому языку для общеобразовательной школы» (С.Н. Уласевич), составлен перечень компетенций, включающий учебно-познавательный, оценочный, социокультурный компоненты и все виды речевой деятельности, которыми должны ов-

ладеть обучающиеся после второго (завершающего) года обучения. В дополнении к вышеотмеченному отобран языковой материал, социокультурные коммуникативные ситуации, составлен глоссарий к каждому уроку учебника, создан корпус текстов-диалогов социокультурной и общепрофессиональной тематики. В качестве экспериментальных групп сформированы группы первого курса экономического направления на основе проведенного тестирования (Placement test) на определение стартового уровня языковой подготовки студентов (в основном это уровень А1).

Цель практических занятий – развитие умений вести деловую переписку, написать резюме и провести интервью. Стимулируется создание собственного творческого продукта обучающихся при обсуждении несложных проблемных ситуаций. Большую роль играет самостоятельная работа в компьютерном классе, направленная на совершенствование лексико-грамматических умений и навыков. Очень важным условием при проведении эксперимента является мобилизация всех внутренних способностей и возможностей студентов, осознание самими студентами целей, задач и результатов учебно-профессиональной деятельности. Конечная цель эксперимента предполагает достижение обучающимися уровней А2 или В1, в зависимости от сформированности их компетенций, включение в содержание итогового экзамена элементов международного экзамена CEF.

Сформированность компонентов «уметь и творить» проявляется и при проведении различных языковых мероприятий. Так, уже в течение двух лет совместно с Институтом Переводчиков кафедра «Английский язык» проводит конкурс переводчиков. Цель конкурса: повышение уровня иноязычной профессиональной подготовки студентов, развитие умений практического владения системой изучаемого иностранного языка и принципами её функционирования применительно к различным сферам речевой коммуникации. Наряду со студентами ИжГТУ в конкурсе принимают участие студенты других вузов (Южно-Уральского технического университета (г. Челябинск), Уральского Федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург) и Удмуртского государственного университета (г. Ижевск).

Конкурс включает 3 этапа.

*1 этап (внеаудиторный):*

1. Письменный перевод текста научно-публицистической направленности с английского языка на русский – объём около 5000 знаков
2. Написание эссе на заданную тему - не менее 2500 знаков

*2 этап (аудиторный):*

1. Письменный перевод с русского на английский публицистического текста объёмом 1500 печатных знаков;
2. Аудирование текста с последующим выполнением теста “multiple choice”;

*3 этап: проведение видеоконференции между вузами-участниками проекта.*

На видеоконференцию выносятся проблемная ситуация с несколькими подтемами. Команды, представленные каждым вузом, рассматривают проблему с разных сторон, в процессе оживленной дискуссии находят весьма неординарные решения. Видеоконференция конкурса 2011 г. была посвящена

обсуждению темы "FORMAL EDUCATION WILL MAKE YOU A LIVING, SELF-EDUCATION WILL MAKE YOU A FORTUNE (JIM ROHN). Помимо конкурсантов в работе видеоконференции приняли участие приглашенные гости – иностранные стажеры из Японии, Китая, Бразилии и Германии, реализующие в ИжГТУ международный проект «BRIC». Для многих зарубежных гостей это был их первый опыт участия в видеоконференции. Иностранные гости отметили довольно высокий уровень владения английским языком участников видеомоста.

На основании экспертной оценки лучшими были признаны работы 3 студентов, которые стали победителями конкурса. Конкурс переводчиков завершил концерт, посвященный торжественной церемонии награждения победителей. Праздничное настроение создавали зажигательные речи на английском языке ведущих концерта и выступления студентов на английском, русском, чешском и др. языках.

С 1 марта по 22 апреля кафедра «Английский язык» ИжГТУ стала площадкой для имплементации международного финансово-экономического проекта BRIC, запущенного в Ижевске организацией AIESEC. Участники проекта – молодые иностранные специалисты из Бразилии, Индии, Китая, а также крупнейших мировых финансовых центров таких, как США, Япония, Германия, Великобритания, Канада, Италия, Франция, специализирующихся на экономике, финансах, предпринимательстве и управлении. Иностранные гости рассказали студентам кафедры об экономиках своих стран. В рамках проекта были проведены презентации, лекции, круглые столы, конференции, тренинги, игры, семинары, дебаты, в которых приняли участие более 300 студентов факультетов МиМ, ЭПиГН, УК, ТТ, ИС, магистранты и аспиранты экономических направлений, а также студенты Института переводчиков ИжГТУ. Результатом проекта является совместное исследование, выполненное иностранными участниками и посвященное феномену стран BRIC, руководителем которого выступает исследовательская компания «Tender Research» (США, г. Нью-Йорк).

В свете вышеизложенного можно сделать вывод, что языковая подготовка в неязыковом вузе требует организации всего комплекса языковых и речевых средств с учетом всех аспектов образовательного процесса при активном участии профильных кафедр и иностранных партнеров. В этом случае достигается синергетический эффект, основанный на взаимосвязанном коммуникативном, социокультурном и когнитивном развитии личности обучающихся и обеспечивающий их способность к активному участию в международных академических программах и профессиональных проектах.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Федотова, О.Л. Концептуальные подходы к системам разноуровневой подготовки по иностранному языку в вузах неязыковых специальностей // Рос. право в Интернете. – 2008. – № 2. URL: <http://rpi.msal.ru/prints/200802konsers.html> (дата обращения: 15.03.2010).

2. Методика преподавания английского языка. Языковые курсы за границей. Обучение за рубежом. URL: <http://www.meganom.org/useful/reviews/290.html> (дата обращения 15.03.2010).

3. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.

4. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / Тер-Минасова, 2000. – М.: Слово. – С. 50-51

5. Уласевич, С.Н. Оксфордское качество. Инновационная уровневая образовательная программа по английскому языку для общеобразовательной школы (с приложениями) / С.Н. Уласевич, к.п.н., руководитель программы «Оксфордское качество» [и др.]; ред. Кандырина О.Л. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: РЕЛОД, 2009. – 80 с.

**Барт Мария Вячеславовна**

**Старший преподаватель кафедры лингвистики**

**и межкультурных коммуникаций**

**Сыктывкарского государственного университета**

**г. Сыктывкар, Россия**

## **ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

### **Abstract**

The efficiency of teaching Russian as a foreign language relies on the innovative methodology and technology. The article introduces an e-book, the concept of which is based on the interactive technology aimed at developing competencies through interactive activities.

Key words: Russian as a foreign language, innovative methodology, interactive techniques, competence-based approach.

Роль иностранного языка в современном мире сложно переоценить. Умение общаться на иностранном языке рассматривается сегодня как показатель личностной культуры специалиста в любой сфере профессиональной деятельности. Специалист, владеющий иностранным языком, особенно высоко ценится работодателями и имеет реальные перспективы профессионального роста. Иностранный язык является способом познания, в случае со студентами – способом познания их специальности, а также выступает средством взаимодействия в профессиональных кругах. Без усвоения коммуникативной компетенции в иноязычной среде нет возможности полноценно овладеть специальностью и продолжить свой профессиональный и личностный рост. Следовательно, полнота и глубина овладения коммуникативной компетенцией является прямым следствием обучения и следствием профессиональной деятельности специалиста.

Русский язык в мире является средством межнационального и межконфессионального общения, международного сотрудничества, а в России –

и средством овладения специальностью. В настоящее время наблюдается достаточно высокий интерес к изучению русского как иностранного. «Наличие в странах мира больших русских диаспор приводит к тому, что целый ряд госслужащих этих стран начинают говорить по-русски. По миру активно поехали наши туристы. В гостиницах и турфирмах многих стран появились менеджеры, говорящие на русском. Да, русский язык по числу его изучающих, сократился. А вот по числу использующих его в коммуникации – вырос и продолжает расти. Русский язык вновь востребован в мире. В странах ЕС, например, есть незначительный, но устойчивый рост интереса к его изучению. Причины: создание совместных компаний, развитие бизнеса, необходимость ехать на работу в Россию» [1:11].

Возрастающие связи, установившиеся и успешно развивающиеся контакты Российской Федерации с другими странами в таких сферах, как экономика, наука, культура, производство вызывают в современном образовании потребность в усилении интеграции и содействии изучению русского как иностранного для межкультурного взаимопонимания и плодотворного сотрудничества в сфере образовательного и культурного менеджмента, студенческой и преподавательской мобильности.

Одним из путей расширения международных и межкультурных связей в пространстве образования и делового мира видится в активном внедрении в процесс обучения иностранному языку новейших и актуальных методов и технологий.

Практика применения инновационных методов и технологий в обучении иностранному языку доказывает значительный потенциал по демонстрации и подачи учебной и языковой информации, повышение мотивации к обучению, улучшение понимания и освоения изучаемого материала, содействие наглядному, полному и глубокому раскрытию темы, а также, что в настоящее время актуально, экономию учебного времени.

Сложившаяся ситуация послужила мотивом для создания интерактивного электронного учебного пособия по обучению русскому как иностранному.

При создании пособия учитывался компетентностный подход к организации процесса обучения иностранному языку, реализация которого, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

Данное пособие предназначено иностранным учащимся, изучающим русский как иностранный Первого сертификационного уровня общего владения языком, и соответствует минимуму требований к данному уровню, зафиксированному в Государственном образовательном стандарте по русскому как иностранному.

Апробация пособия прошла успешно с канадскими студентами из University of British Columbia, Prince George в 2006 г., с американскими студентами из Northern Virginia Community College в 2011 г., с немецкими студентами из Hochschule Heilbronn в 2009, 2010 и в 2011 гг.

Материалом для пособия послужил полнометражный мультипликационный фильм «Трое из Простоквашино» по мотивам повести Эдуарда Успенского.

Выбор видеоматериала не является случайным. Мультфильм предстает как сложная система, в которой органически переплетаются лингвистическое и экстралингвистическое, нормативное и ситуативное. Тем самым он обладает целым рядом конструктивно-содержательных компонентов, способных удовлетворить широкой плеяде методических целей.

За счет высокого языкового и коммуникативного потенциала фильма иностранные студенты обогащают свой лексикон. Контекст дает прекрасную возможность более точно представить значение, сочетаемость, особенности употребления и эквивалентность лексических единиц.

Мультфильм не подвергался языковой или стилистической адаптации. Аутентичность и реальность языкового материала фильма позволяют предъявлять на практических занятиях не придуманные ситуации с их искусственным учебным языком, а ситуации живого речевого общения, представлять речевые образцы на ситуативно обусловленном уровне, создавать иноязычную атмосферу и вести урок на иностранном языке, не прибегая к родному языку инофонов. Что обеспечивает комплексное развитие коммуникативных навыков и умений во всех видах речевой деятельности.

В фильме колоритно представлен русский менталитет. В ментальный материал фильма входят: *факты и сведения о стране изучаемого языка* (значимые характеристики общественной жизни, существенные моменты повседневной жизни, условия жизни, межличностные отношения, отношения в семье, официальные/неофициальные отношения на работе и при контакте с должностными лицами, основные установки по отношению к различным группам или институтам); *языковое поведение* (реалии, безэквивалентные и неполноэквивалентные единицы, фоновые слова, фразеологические обороты, прецедентные тексты, этикетные формулы, рече-поведенческие тактики); *внеязыковое поведение* (соматизмы, этикетные кинесемы, действия привычного (ритуального) поведения в частотных повседневных ситуациях общения, дистанция, окулистика).

Набор *дискурсивных средств* в фильме (вежливых форм приветствия и прощания, извинения, утешения, сочувствия и т.д.) помогает сформировать социолингвистическую компетенцию, которая на уровне А1 проявляется в способности устанавливать контакт, участвовать в основных видах функционального использования языка, в простом обмене информацией, мнениями, взглядами, в простейших ситуациях общения.

Богатая страноведческая информация фильма предоставляет практически неограниченные возможности для проведения анализа, построенного на типологии культурных реалий и особенностей поведения носителей языка в различных ситуациях межкультурного общения.

Инкультурация иностранных студентов играет большую роль при формировании у них положительной мотивации к изучению русского как иностранного и при поддержании толерантного отношения к России. Необходимо принимать во внимание, что, как показывает опыт, вхождение иностранцев в мир чужой культуры, принятие его ценностей невозможно без преодоления скептицизма, поскольку чужая культура расценивается как неестественная и плохая, а своя – как понятная и адекватная. Хотя в действительности иноязычная культура является просто непривычной.



Занятие по пособию проходит по четко спланированной и запрограммированной схеме. Средства управления презентациями PowerPoint экономят время и упрощают работу. Навигационные панели позволяют легко переключаться с одного задания на другое. Видео, внедренное непосредственно в презентацию PowerPoint, является ее частью. При предоставлении к ней доступа другим пользователям нет повода беспокоиться о дополнительных файлах. С помощью звуковых и визуальных функций студентам представляется ясная и эффектная картина. Для привлечения внимания аудитории, добавлены динамичные объемные эффекты смены слайдов, реалистичные эффекты анимации, эффекты исчезания и форматирования.

По сути, в оболочке PowerPoint может быть построен абсолютно любой обучающий курс: его настолько же реально создать, насколько интересно и продуктивно обучаться по нему.

Пособие включает в себя три ключевых раздела, традиционно принятых в методике преподавания иностранных языков: 'перед просмотром', 'к заданиям', 'после просмотра'. Раздел 'Перед просмотром' настраивает на работу с материалом, пробуждает интерес к просмотру и выполнению заданий. Раздел 'К Заданиям' содержит систему языковых упражнений, однако преобладают речевые и коммуникативные упражнения. Предтекстовые, притекстовые и в большей степени послетекстовые задания предназначаются для более глубокого изучения коммуникативного потенциала единиц и их закрепления в языковом сознании. Обучающиеся учатся пользоваться рецептивным и потенциальным словарем, отделять главное от второстепенного, игнорировать несущественное для понимания, не стараться понять информацию дословно, а коннотативно. Раздел 'После просмотра' подводит обучающихся к активному использованию языкового и коммуникативного материала с выходом в неподготовленную речь.



Рис.1. Стартовый слайд пособия

Контроль понимания осуществляется с помощью промежуточных тестов.

### 11. Приезд родителей

Выберите правильный ответ.

Печкин не нравится коту и собаке, потому что он:

- 1) заболел
- 2) чужой
- 3) хочет их сдать в поликлинику, для опытов

Кот умеет:

- 1) ГОТОВИТЬ
- 2) вышивать, на машинке шить
- 3) ездить на машине

Дядю Фёдора лечили:

- 1) МОЛОКОМ
- 2) МЁДОМ
- 3) малиной



### 12. Возвращение

Это верно или нет?

Родители остаются в деревне с Дядей Фёдором.

*верно / неверно*

Мама и папа оставляют Дядю Фёдора в деревне.

*верно / неверно*

Шарик едет в город вместе с Дядей Фёдором.

*верно / неверно*

Кот остаётся смотреть за хозяйством.

*верно / неверно*

Галчонок остаётся в деревне.

*верно / неверно*

Печкин был вредным, потому что у него не было велосипеда.

*верно / неверно*

Печкин не хочет заводить домашних животных.

*верно / неверно*

Рис. 2. Примеры промежуточных тестов

Культурологический анализ фильма помогает носителям других культур понять своеобразие данного исторического периода нашей страны, показывает, что являлось мотивом к определенным действиям, повышает их интерес к стране изучаемого языка, открывая то, что ранее было неизвестно или непонятно.

Культурологическая составляющая раскрывается также за счет закадрового комментария преподавателем топонимов, антропонимов, заданий на соотнесение предметов и героев с их социальным статусом, вербальным и невербальным поведением.

### 7. Поиски клада

Знаете ли Вы, что такое «Олимпийский рубль»? Пр об этом и объясните, почему он так называется.

---



---



---



### 5. Сам по себе, свой, собственный

Познакомьтесь с журналом «Мурзилка» и расскажите, что Вы о нём узнали. Он Вам понравился или нет? Если да, то почему? Если нет, то почему?

---



---



---



Рис. 3. Примеры заданий на культурологический анализ

В пособии авторами предлагаются различные типы заданий, в том числе и выходящие за рамки тематики и проблематики фильма. В своей совокупности они позволяют по максимуму приблизиться к образцовому уроку, на котором присутствуют все виды речевой деятельности.

### 7. Поиски клада

**Поискерсуйтгест, где лучше покупать продукты?**  
*продовольственный рынок • овощной рынок • хлебный • молочный • рыбный • овощной*

Где: ... мясо-птицу лучше покупать...  
 Кто: Почему?  
 Пес: Там костей больше.

Где: ... молоко-птицу лучше покупать...  
 Кто: Почему?  
 Пес: \_\_\_\_\_

Где: ... хлеб-птицу лучше покупать...  
 Кто: Почему?  
 Пес: \_\_\_\_\_

Где: ... рыбу-птицу лучше покупать...  
 Кто: Почему?  
 Пес: \_\_\_\_\_

Где: ... овощи и фрукты лучше покупать...  
 Кто: Почему?  
 Пес: \_\_\_\_\_

Где: ... вино то лучше покупать...  
 Кто: Почему?  
 Пес: \_\_\_\_\_




Рис. 4. Пример задания, выходящего за рамки тематики фильма

Интерактивные задания пособия позволяют моделировать реальные ситуации из жизни, использовать ролевые игры, прибегать к совместному решению поставленных вопросов и учебно-профессиональных ситуаций проблемного характера. Поставленные задачи иностранные студенты решают, используя полученные знания и сформированные в процессе занятия навыки. Акцент делается на развитии критического мышления и спонтанной речи.

### 6. Где взять деньги?

**Друзья решили искать клад, чтобы у них были деньги. Предложите Ваши варианты, как ещё в деревне можно приобрести деньги. Что надо сделать, что можно и нельзя делать?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_




Рис. 5. Пример интерактивного задания

Ряд заданий может прорабатываться детально или выборочно. Проработка может осуществляться в мини группах или индивидуально, в аудитории или внеаудиторно. Однако при самостоятельной подготовке на аудиторном занятии предполагается включать мини группы или отдельные лица в коммуникацию друг с другом.

Система упражнений пособия направлена не только на формирование коммуникативной компетенции с включением приобретенных лингвистических навыков в ситуациях, близких к реальности, но она обращена и к взаимодействию участников обучения. Превалирование одного из участников учебного процесса или одной из идей не допускается и не приветствуется. Студент выступает не как объект воздействия, а как субъект взаимодействия. Он сам активно принимает участие в процессе обучения, избирая для себя свой персональный путь.

В зависимости от лингвистических и экстралингвистических особенностей обучающихся работать по пособию возможно как под руководством преподавателя, так и индивидуально. Что предоставляет замечательную возможность использовать пособие на разных типах дистанционных курсов e-learning.

Привлечение инновационных методов и технологий в изучении русского как иностранного способствует поддержанию устойчивого роста интереса к обучению в России и развитию академической мобильности студентов. Включение аналогичных учебных пособий в преподавание иностранного языка интенсифицирует международный характер современного образования и содействует межкультурным контактам.

Инновации в области методов и технологий в образовании актуализируют диспут в изучении иностранных языков. Изучение языков получает новые толчки. Благодаря современным средствам и техникам расширяются рамки традиционного подхода к изучению иностранного языка, и тем самым реализуются компетенции в обучении языков.

Познакомиться с представленным интерактивным электронным учебным пособием можно на сайте научно-технического центра «Информрегистр» [www.inforeg.ru](http://www.inforeg.ru).

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Прохоров, Ю.Е. Русский язык вновь востребован в мире // Русский Мир: Журнал о России и русской цивилизации: Фонд «Русский мир» / под ред. Г. Бовт. – М.: ООО ПО «Периодика», 2009. – С. 10–13.

**Баскин Аркадий Соломонович**  
**Кандидат экономических наук**  
**Профессор кафедры экономической теории**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

#### БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ПРОБЛЕМ НЕ РЕШАЕТ...

##### Abstract

Rank-order grading system is viewed as one of the tools of improving student performance and learning, but not as the only means that can solve all the problems that the education of Russia faces today.

Key words: Rank-order grading system, university education, testing, introducing students rank-order grading into the educational process

Перед Россией стоит невиданная по своим масштабам и сложности задача – в исторически очень короткий срок совершить радикальное преобразование экономики: превратить сырьевую экономику в экономику инновационную, в «умную экономику» (Д.Медведев). По американскому социологу Ричарду Флорида, создать надо креативную экономику, основой которой является креативный класс – класс творцов, создателей нового. Это класс ученых, изобретателей, предпринимателей – инноваторов, архитекторов, учителей – новаторов и др. Модернизация экономики невозможна без модернизации общества, без изменения менталитета россиян. И начинать надо со сферы образования.

В 2010 г. наиболее слабые школьники («троечники») поступили в инженерные, педагогические вузы и факультеты. И это уже не первый год. При подушевом финансировании, вузы борются за сохранение контингента всеми доступными способами. Итог – специалисты – «троечники». Придя в школы (а самые сильные выпускники постараются в них не попасть) они подготовят столь же слабых абитуриентов. При этом школы также «дотянут» до аттестата всех. Круг замыкается. Воспроизводится институциональная «ловушка необразованности». Эту ловушку надо разорвать. Сфера образования нуждается в системной модернизации. Нужны концепция организации и комплекс соответствующих мер. К примеру, общество осознает, что хороший полицейский должен получать достойную оплату. Но и школьный учитель, в первую очередь учитель начальных классов не должен получать минимальную зарплату.

Вузы не должны ждать, пока общество, руководство страны «дозреет» до осознания значимости модернизации системы образования, а не ее оптимизации, как в настоящее время. Важный шаг в преодолении системной «ловушки необразованности» могут сделать вузы. Качество выпускаемых специалистов определяется многими факторами: качеством образовательных стандартов, качеством преподавания, наличием лабораторного оборудования, технических средств обучения и т.д. Но все это не даст никакого результата без формирования у студента стремления к познанию, к накоплению компетенций, к развитию когнитивности.

Одним из инструментов развития, возвращения когнитивности является балльно - рейтинговая система (БРС). БРС не золотой ключик, она не решает всех проблем образования. Но, при продуманном ее использовании, может помочь разорвать порочный круг необразованности. Задача БРС – приучить студента к систематической работе. Или, осознать своевременно, что он выбрал не ту специальность, не ту профессию и принять для себя радикальное решение. Получение студентом диплома о высшем образовании далеко не всегда тождественно получению обществом еще одного дипломированного специалиста.

Традиционная и привычная многим преподавателям форма контроля знаний (зачет, экзамен) не всегда дает объективную их оценку. Студент может за три дня все выучить, а потом все забыть, он может списать (студенты все

шире используют достижения современной техники и написанием шпаргалок давно себя не утруждают), преподавателя можно «разжалобить», преподаватель может не желать создавать себе проблемы и лишние хлопоты, наконец, желаемую оценку можно просто купить.

БРС при настойчивом, последовательном системном ее внедрении может стимулировать повышение качества образования и престижа вуза. Но это возможно только в том случае, если коллектив преподавателей, руководство вуза, факультета и т.д. не сделает БРС добровольным делом того или иного преподавателя. Положительный эффект может быть только при последовательном, системном внедрении БРС.

Остановлюсь, не претендуя на универсальность, на собственном опыте и опыте своих коллег. На первом занятии информирую студентов о БРС, критериях оценки. Рубежный контроль по курсу экономики включает тесты, знание определений и содержания понятий, задачу. Всего заданий девять. Максимальное количество баллов 20. Если студент регулярно демонстрировал свою подготовленность к занятиям, то за каждые 4 балла рубежного контроля он получает еще один балл. Итого, максимум, 25 баллов за рубеж и 75 баллов за семестр. 15 вариантов позволяют исключить возможность списывания друг у друга. На выполнение заданий отводится 40 минут. Этого времени достаточно, если студент занимался систематически. Переписывание работ не практикуется и, вообще, лишено смысла. Для подготовки к занятиям и БРС кафедра издала учебное пособие – практикум по дисциплине, включающий примеры тестов с вариантами ответов на них, контрольные вопросы, примеры задач с решениями.

Понимание сути балльно-рейтинговой системы обычно не вызывает трудностей у студентов. И если система будет четко продуманной и работающей с первого по последний курсы и не будет нейтрализована формальным подходом к ней преподавателей и бесконечными пересдачами, то, и только в этом случае, она позволит вместе с другими компонентами решить проблемы качества образования, конкурентоспособности вуза и его выпускников. БРС не палочка – выручалочка, а один из компонентов повышения качества образования.

**Бовина Мария Владимировна**  
**Кандидат педагогических наук**  
**Старший преподаватель ФПИЯ**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

## **ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ С ПОМОЩЬЮ БЛОГОВ (НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)**

Abstract

This article is devoted to the usage of weblogs for the educational goals. It is connected with new special features of the Internet space called Web 2.0, which is

interactive and co-created by users. Some advantages of blogs are listed in comparison with chats, e-mails and forums. Possible ways of using blogs in foreign language classes are introduced.

Key words: weblog, Web 2.0, public resources, blog as learner's diary, blog as role play, blog as exchange of impressions, blog as presentation of results, blog as project diary, digital worksheets

Современный мир очень быстро изменяется, особенно быстро сменяют друг друга технологии в сфере коммуникации. Образование во многом отстает от этого бурного развития и не успевает осваивать новые открывающиеся возможности. Часто происходит так, что ученик находится в своем информационном поле, а преподаватель в своем, два этих мира практически никак не пересекаются. Иногда появляется ощущение, что образование в его традиционном виде изжило себя, так как оно слишком оторвано от реальности и реальных потребностей, интересов и жизненного пространства обучающихся. Образовательная среда кажется «вещью в себе», сферой, существующей отдельно от обычной жизни и не воспринимающей ее влияния и требований.

Для устранения такой закрытости образования появляется необходимость войти в сферу жизни студентов, использовать их язык и их средства коммуникации. Преподавание с помощью электронных средств за счет своей новизны и необычности пока еще обладает способностью сблизить преподавателя и обучающихся, ученика и изучаемый им предмет. Со временем этот эффект, скорее всего, пропадет, использование интернета на занятиях станет обыденным и придется искать новые пути.

С появлением Web 2.0 использование интернета изменилось. Рецептивное использование сменилось продуктивным со-созиданием пространства сети интернет самим пользователем, в центре внимания оказалась (интер) активность. В рамках таких изменений растущая роль отводится новым средствам, таким как блог, вики или подкасты.

Большой популярностью пользуется такое средство письменной коммуникации, как блог. Блог – это интернет-дневник с функцией комментирования; веб-сайт, основное содержимое которого – регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедийные файлы. Блоги являются публичным ресурсом и предполагают наличие читателей, которые могут комментировать записи в блогах.

Свой блог преподаватель может создать на бесплатной блог-платформе – особом сайте, автоматически конструирующем блоги. Для этого, как правило, необходимо всего лишь зарегистрироваться и дать название блогу. Некоторое время занимает настройка блога под конкретные потребности. Среди подобных сайтов можно назвать LiveJournal и Blogger в России, WordPress и Posterous среди иностранных.

Блоги – это среда сетевого общения, обладающая немалым образовательным потенциалом, обнаруживающая ряд преимуществ перед форумами, электронной почтой и чатами. Форумы и чаты, так же как и блоги, предназначены для обмена небольшими сообщениями в открытой или закрытой группе пользователей. Форумы дают возможность поразмыслить над ответом, сообщения в них сохраняются, есть возможность вести дискуссию. Но сообщения

в форумах представлены в линейном порядке, а не в удобном хронологическом порядке календарного дневника, т.е. блога. Коммуникация посредством электронной почты требует определенных усилий: у всех участников должен быть электронный адрес и доступ к электронному ящику. Кроме того, электронные сообщения не так хорошо подходят для использования мультимедиа-ресурсов. В них также отсутствует возможность представить информацию публично. Преимущество блогов по сравнению с чатами состоит в том, что коммуникация в блоге больше растянута во времени. У пишущих есть время откорректировать свой текст перед размещением поста. Коммуникация уже не является настолько спонтанной как в чате.

Существуют также преимущества блогов по сравнению с системами электронного обучения. Системы электронного обучения – относятся к области формального образования, в то время как блоги – это неформальная среда, обладающая своими, притягательными для молодых людей особенностями – неформальностью общения; своими особыми законами, по которым протекает коммуникация; своим интерязыком; публичностью (в отличие от, как правило, защищенных паролем электронных курсов, расположенных на сайте университета, для входа на который необходим логин и пароль); наличием тематических сообществ, принадлежность к которым дает чувство социального принятия и защищенности. Публичность блогов дает возможность присоединиться к общему информационному пространству сети интернет, получить обратную реакцию не только членов сообщества, но также и других людей, которые могут находиться в любой точке земного шара.

Как можно использовать блог на уроке иностранного языка?

- блог как обмен впечатлениями – две группы или класса из разных стран взаимно обмениваются впечатлениями от поездки в соответствующую страну;

- блог как ролевая игра – обучающиеся выбирают себе роль героя романа или фильма и пишут свой дневник/описывают день/неделю из жизни данного персонажа, который читают и комментируют остальные ученики группы; можно усложнить задание и не называть имя персонажа, остальные стараются догадаться, кто это был;

- блог как презентация результатов – результаты дискуссии публикуются в блоге, таким образом, у остальных учеников появляется возможность прореагировать на представленное мнение.

- блог как дневник/портфолио обучающегося – ученики описывают день за днем свой прогресс и то, каким образом они его достигли, при сравнении ранних и более поздних записей становятся видны успехи в обучении.

- блог как протокол реализации проекта – ученики могут таким образом отследить прогресс всех проектных групп, могут задать вопросы или что-либо посоветовать;

- блог как социологический опрос – ученики задают вопросы, ответ на которые им хотелось бы получить и при желании комментируют ответы других;

- блог как интервью – обучающиеся интервьюируют друг друга, остальные ученики читают и комментируют ответы и вопросы.

Помимо вышеперечисленных возможностей основной функции блога – написания текста и его комментирования, блоги позволяют создавать интерактив-



ные страницы с заданиями. При этом становится возможным использовать ссылки на интересные станицы или упражнения, вставлять самостоятельно составленные упражнения (например, в программе Hot Potatoes или с помощью Quia), аудио- и видео-файлы, а также использовать различные веб-приложения Web 2.0 (CoboCards, WortWolke, MindMap и т.д.). Важным плюсом таких электронных страниц является не только их мультимедийность, но и доступность. Обучающиеся могут работать с ними в любое время, дома или на занятии.

Данная форма работы непривычна для многих преподавателей и, конечно, не может заменить очного занятия с учителем и группой. Но использование таких электронных средств обучения как блог является необходимым дополнением аудиторных занятий, прежде всего, благодаря возможности использовать аутентичные материалы и способствовать самостоятельной, самоуправляемой работе ученика. Для работы с блогами преподавателю необходимо перестроиться, «отпустить» ученика, дать ему возможность работать самостоятельно, сформулировать задания так, чтобы они были поняты без присутствия преподавателя, дать ссылки на справочные и дополнительные материалы. Также нельзя не отметить, что электронные средства обучения необходимо использовать осмысленно, по необходимости, поток информации в интернете требует отбора подходящего материала, его структуризации и дидактизации.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Нетц, Г. Блоги на уроке иностранного языка. URL: <http://www.lehrer-online.de/url/weblogs-fsu>.

**Вотякова Ирина Александровна**  
**Кандидат филологических наук**  
**Доцент кафедры стилистики и риторики**  
**Руководитель ЦИЯиК**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

#### **РОЛЬ МЕЖДУНАРОДНЫХ РЕСУРСНЫХ ЦЕНТРОВ УНИВЕРСИТЕТА В НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ (НА ПРИМЕРЕ ЦЕНТРА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ УДСУ)**

##### Abstract

Center for Spanish Language & Culture (CSLC) as an international resource center is the special element of classical university education. The CSLC is of primary importance in making academic conditions for scientific and educational progress of the UdsU. The CSLC implements branding advancement of the university in different regions of the country and all over the world.

Key words: International resource center, university, Spanish

Создание единого образовательного пространства, перестройка системы университетского образования, смена мотивации в изучении языков, развитие

прикладного характера обучения, продвижение дистанционного образования, потребность в узкой языковой специализации требуют внесения корректив в образовательную политику университета, где все большее значение приобретает продвижение малых образовательных структур, обладающих большей мобильностью на рынке образовательных услуг.

Одной из задач программы интернационализации Удмуртского государственного университета является развитие международного сотрудничества в области образовательной и научно-исследовательской деятельности, в реализации которой, на наш взгляд, важную роль играют международные ресурсные центры университета: Центр испанского языка и культуры, Французский центр ресурсов, Центр американистики. В своей работе данные образовательные структуры имеют возможность вертикального объединения всех подразделений и факультетов УдГУ, что является их несомненным преимуществом. Общедоступность и открытость языковых центров – гарантия того, что каждый желающий может пройти необходимую языковую подготовку, а также получить всю необходимую информацию по возможностям обучения за рубежом.

В работе Центра испанского языка и культуры (ЦИЯиК), созданного в 1998 г. при поддержке Гранадского университета в рамках договора об университетском сотрудничестве, можно выделить три основных направления: образовательное, рекламно-информационное, культурно-воспитательное.

В своей образовательной деятельности ЦИЯиК руководствуется следующими принципами:

- многоуровневость: наличие образовательных программ разных уровней и возможность долговременного обучения (до 2 лет) с поэтапным переходом на новый уровень;

- «гибкость»: изменение образовательных программ в соответствии с требованиями как современных стандартов, так и потребителей;

- дополнительное образование: возможность изучения языка с получением соответствующего документа государственного образца.

За последние четыре года количество обучающихся в ЦИЯиК выросло в разы: только в этом 2010-2011 учебном году языковые курсы закончило более 100 человек, среди которых большую часть составляют студенты УдГУ. Вторая многочисленная группа включает, согласно данным статистики, лиц от 22 до 30 лет, уже имеющих высшее образование. Процент обучающихся «за 30» является незначительным. Таким образом, мы наблюдаем явное отличие от характера реализации подобных образовательных программ за рубежом, где представители среднего и старшего возраста являются важной и многочисленной группой, и целый ряд курсов проводится специально согласно их запросам и интересам. Так, например, в Гранадском Университете (Испания) большой популярностью пользуются занятия для пожилых людей, включающие лекции по русской литературе, китайской культуре, музыке и т.д.

Благодаря тому, что в ЦИЯиК УдГУ предоставляется возможность испанского языка всем желающим, независимо от факультета и возраста, почти каждый третий студент, выезжающий по обменной программе в Гранадский Университет, прошел обучение в указанном центре. Таким образом, значительно расширяется круг потенциальных участников обменных программ.

Очень важным направлением в развитии межуниверситетских отношений с университетами Испании, является распространение информации о возможностях обучения в этой стране, в связи с чем особое значение имеет информационное наполнение сайта центра, а также регулярная работа со студентами, начиная с первого курса их учебы. Как показывает практика, необходимо с первых дней рассказывать о возможностях участия в международных программах университета, т.к. у студентов старших курсов уже нет времени для достижения языкового уровня, требуемого правилами обменной программы.

Как правило, все, кто обучаются на курсах испанского языка, положительно отзываются о сайте ЦИЯиК, и, как показывают данные статистического опроса, именно благодаря информации, размещенной в интернете, многие приходят на наши занятия. В связи с этим особо перспективным является развитие дистанционных форм обучения, что позволило бы в значительной степени расширить аудиторию и дать возможность изучения испанского языка и за пределами Ижевска. На сегодняшний день испанский язык является наиболее востребованным иностранным языком после английского и самым распространённым из всей романской группы. Только в странах Европейского Союза на испанском языке говорят более 30 миллионов человек, и их число растёт с каждым днём. Этому способствует и то, что испанский язык является официальным языком многих международных организаций.

Необходимость знания второго иностранного языка студентами является реальностью и важным условием интернационализации университета как процесса систематической интеграции международной составляющей в образование, научные исследования и общественную деятельность. Владение двумя языками дает возможность участия в целом ряде стипендиальных программ, открытых для студентов или выпускников вузов Российской Федерации. Университеты Испании активно участвуют в магистерских программах Эрасмус Мундус: только в Гранадском университете, партнере УдГУ, реализуется 4 таких проекта, где сочетание английский и испанский является наиболее востребованным. ЦИЯиК ведет активную информативную работу по стипендиальным программам Министерства иностранных дел Испании: регулярно проводятся консультации по заполнению заявок, а также представители ЦИЯиК участвуют в мероприятиях УМС, направленных на знакомство с такими программами.

Важным элементом рекламно-информационной деятельности является чтение лекции и проведение семинаров зарубежными специалистами. Только за последние два года студенты имели возможность послушать выступления профессора кафедры греческой и славянской филологии Гранадского Университета Рафаэля Гусмана Тирадо, заведующего отделением славянской филологии Гранадского Университета Энрике Керо Хервилья, преподавателя Института иберийских и иберо-американистских исследований Варшавского университета Мачея Яскота и др.

Международные ресурсные центры УдГУ выполняют и другую важную функцию – дают возможность получения международных дипломов (сертификатов), подтверждающих знание данного иностранного языка, что не имеет место в других образовательных высших учебных заведениях Удмуртии.

Так, например, каждый год, начиная с 2002 года при поддержке Института Сервантеса, ЦИЯиК проводит экзамены для получения диплома DELE, что является несомненным успехом, т.к. подобный экзамен может пройти только условия рентабельности и наличия достаточного количества кандидатов для сдачи экзамена. Каждый год, как правило, к нам приезжают кандидаты из соседних регионов России либо по направлению Института Сервантеса, либо в связи с невозможностью сдачи такого экзамена на месте. Диплом DELE выдается от имени Министерства образования, культуры и спорта и признается не только в Испании, но и еще в двадцати двух испаноговорящих странах. Кроме этого, дипломы DELE дают право поступать в университеты и языковые школы Испании, возможность получить работу в государственных учреждениях и, как правило, являются необходимым условием для участия в международных стипендиальных программах.

Большое внимание ЦИЯиК уделяет проведению различных мероприятий по пропаганде испанского языка и культуры. Ежегодно проходят День испаноговорящих наций, День Андалусии, Дни Сервантеса, неделя испанского языка и культуры, различные конкурсы и т.д. Вся информация о мероприятиях, проводимых с 2008 г. по настоящее время, размещена на сайте центра.

Таким образом, ЦИЯиК как международный ресурсный центр, является особым элементом классического университетского образования, играющим важную роль в создании академических условий для научного и образовательного развития университета, реализующий в силу своей специфики имиджевое продвижение университета в разных регионах страны и мира.

**Горохова Наталья Эдуардовна**  
**Кандидат психологических наук**  
**Доцент кафедры иностранного языка**  
**Санкт-Петербургский государственный**  
**инженерно-экономический университет**  
**г. Санкт-Петербург, Российская Федерация**

## **МУЛЬТИМЕДИА В ОБУЧЕНИЕ МАГИСТРАНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

### **Abstract**

This article deals with the role of information technologies as the tool for solving pedagogical and methodological tasks in teaching foreign languages.

**Key words:** foreign language, technologies.

Важным направлением в контексте современной системы образования является использование возможностей мультимедиа в обучении магистрантов иностранному языку, которые меняют формы работы и делают доступным получение большого объема информации. Роль данных технологий состоит в том, что они реализуют основные дидактические принципы и являются незаменимым помощником для магистранта и преподавателя в учебном

процессе при организации аудиторной и самостоятельной работы. Сфера их применения достаточно широка: от обучающих игр и программ до использования видеосвязи посредством глобальной сетевой системы Интернет. ИТ, таким образом, представляют собой мощный инструмент для решения психолого-педагогических и методических задач обучения. Правомерность этого вывода подтверждается практикой преподавания английского языка у магистрантов очной и заочной форм обучения по направлению «Экономика» и «Менеджмент». Современные педагогические и методические идеи возможно осуществить на практике в сочетании с ИТ:

- 1) соединение возможностей мультимедиа с идеями проблемного обучения;
- 2) функция технического средства обучения, способствующая развитию навыков говорения, аудирования, чтения и письма;
- 3) основа для медиаобразования студентов: «обучение умению находить, анализировать, оценивать и создавать сообщения в различных формах» (R. Hobbs, 1997).

Преподаватели иностранного языка сегодня проводят занятия в лингафонных аудиториях, которые, на наш взгляд, изменяя учебный процесс, требуют совершенно новых способов и приемов достижения учебных целей. Основной возможностью такого класса является речевая и видеосвязь преподавателя со всеми обучаемыми, группой или группами между собой. Интересующая нас эффективность обучения иностранным языкам в лингафонном классе связана с разными режимами работы, требующими активного речевого взаимодействия участников учебной группы:

- 1) преподаватель – обучаемые.

При этом транслируется речь и возможно использование наглядных средств, передача изображения которых идет от экрана преподавателя на все мониторы;

- 2) преподаватель – обучаемый.

Преподаватель, работая с одним магистрантом, ведет речевую связь с ним и видит содержимое его экрана на своем мониторе. Данная функция позволяет индивидуально работать с обучаемыми, не покидая рабочего места;

- 3) преподаватель – микрогруппа;

- 4) магистрант – группа магистрантов.

Преподаватель может подключаться к каждой группе и контролировать ход работы.

С точки зрения психологии, мультимедийное обучение обладает огромным мотивационным потенциалом. С позиции методики, это идеальное условие для разноплановой работы с языковым материалом при овладении лингвистическими структурами. Однако самое главное его достоинство – развитие у магистрантов потребности к самостоятельной работе над изучаемым языком. В этой связи возникает вопрос об использовании преподавателем этих преимуществ на практике в соответствии с его собственным мастерством – с одной стороны, готовности магистрантов к выполнению заданий и пониманию требований – с другой.

Компьютеризированная самостоятельная работа как форма изучения языка должна быть наполнена новым содержанием и организована таким обра-

зом, чтобы магистранты хотели самостоятельно заниматься в лингвистических аудиториях во внеаудиторное время. Иными словами, акцент на самостоятельное изучение иностранных языков в оборудованных мультимедийной техникой аудиториях несомненен. Необходимость выбора новых приемов и режимов работы обусловлена тем, что современные условия нашего университета сегодня предлагают большие возможности организации самостоятельной работы студентов. В условиях активного обучения преподавателю приходится выполнять более емкие психолого-педагогические задачи. Поэтому расширение функций педагога является отличительной чертой данного учебного процесса.

В экспериментальных исследованиях [1], в том числе и наших, на материале гимназий и вузов было установлено, что максимальная удовлетворенность обучаемого самостоятельной работой наблюдается только тогда, если она мотивирована, а результат оценен преподавателем. Однако удовлетворенность и желание студентов работать самостоятельно, по нашим данным, снижается. Снижение количества времени магистранта, которое он тратит на самостоятельное изучение иностранного языка, и желания можно связывать с профессионализмом преподавателя: умением алгоритмизировать процесс самостоятельного изучения.

В настоящее время уже не вызывает сомнения отсутствие дилеммы в вопросе: обусловлена учебная успешность студентов неязыковых вузов только их языковыми способностями или же развитием у них навыка самостоятельной работы над языком. В этом случае, как отмечает А.А. Реан, «недостаток способностей к иностранным языкам может компенсироваться системной самостоятельной работой студента и как следствие такой компенсации приводит к высоким показателям при аттестации знаний студентов по предмету» [3]. Мы полностью согласны с точкой зрения И.А. Зимней, что именно в самостоятельной работе может проявляться целенаправленность, самоорганизация, самоконтроль и другие качества личности [2]. Самостоятельность, как отмечает В.А. Якунин [4], является важным качеством человека и как личности, и как субъекта деятельности. Здесь мы подошли к непростой практической проблеме: как реально формировать у студентов неязыковых факультетов навыки самостоятельной работы над изучаемым языком? Важное значение имеет то, как преподаватель иностранного языка организует учебную деятельность каждого студента во время аудиторных занятий. Более того, организуемая преподавателем учебная работа студентов по иностранному языку должна служить своего рода программой самостоятельной деятельности по овладению иноязычным общением. При этом под учебной работой следует понимать аудиторные и внеаудиторные занятия. Формирование положительного настроения обучаемых к самостоятельному изучению языка является важным фактором успеваемости в модульном режиме, который регулирует всю деятельность студента в том случае, если речь идет о понимании каждым студентом схемы освоения языка в ходе решения им последовательно предъявляемых преподавателем учебных задач. По данным В.А. Якунина, учебные задания для самостоятельной работы могут быть выполнены студентами только тогда, когда они удовлетворяют следующим требованиям. «Цели учебных заданий должны быть поняты студентами, сами учебные задания

должны быть доступны, содержать алгоритмы их выполнения и элементы новизны, возможность своевременного контроля и коррекции» [4].

Итак, не любая «компьютеризированная самостоятельная работа» будет самостоятельной по своей сути. Конечный положительный результат может принести только заранее грамотно спланированная и организованная работа. Преподаватель должен создать законченный алгоритм самостоятельного изучения иностранного языка магистрантом в лингафонном классе. Это касается двойственной специфики иностранного языка как учебной дисциплины. Во-первых, самостоятельная работа – это подготовительный этап, когда обучаемый индивидуально активизирует изучаемые языковые средства. Во-вторых, именно самостоятельное овладение лингвистическими средствами дает возможность перехода к следующему этапу (аудиторному занятию), где магистрант воспользуется имеющимися средствами для решения коммуникативных задач. С помощью компьютера обучаемый регулирует свой темп обучения, адаптирует его относительно собственного языкового уровня.

Созданные нами мультимедийные электронные обучающие материалы (в стандартных приложениях Word, PowerPoint, FrontPage) позволяют магистрантам активизировать языковые и речевые навыки: фонетические, лексические и грамматические. Что касается первой группы навыков, то в отличие от печатного варианта используемых нами пособий, созданные нами дидактические материалы в компьютерной версии, имеют ряд преимуществ. Особое внимание уделяется разнообразной работе над речевым материалом. Мы предлагаем магистрантам небольшие тексты и упражнения, в которых звучит речь носителей языка. Отмеченные нами компоненты текстов и упражнений дают возможность привыкнуть к восприятию иностранной речи на слух и настроить собственный речевой аппарат к правильному воспроизведению иноязычных звуков. Магистрант, работая самостоятельно над произношением, имеет возможность одновременно соединить графический, семантический и звуковой образы слова.

Главным условием при разработке учебных материалов является то, что они не могут быть абстрактными, а должны быть включены в общий контекст проблемных ситуаций и практических коммуникативных задач, которые будут являться основными во время предстоящего аудиторного занятия с преподавателем. Большой объем упражнений, последовательность и частоту выполнения которых магистрант выбирает индивидуально, гарантирует положительный результат. Введение и тренинг лексико-грамматического материала осуществляется при помощи аудиозаписей, видеофрагментов, презентаций. Мы активно используем тренировочные упражнения: подстановку, множественный выбор, поиски соответствий, конструирование по моделям, перевод и т. д. Отметим, что технические возможности лингафонных аудиторий позволяют при необходимости вести запись ответов, прослушивать их и исправлять ошибки.

Отметим, что современный рынок информационных услуг содержит множество интересных технологических решений для образовательного процесса. Разработка и реализация образовательных порталов, которые может организовать каждая кафедра вуза, также значительно облегчает процесс взаимодействия преподавателей и студентов. Опыт использования возможно-

стей образовательных порталов любого уровня (портал «Российское образование» – [www.edu.ru](http://www.edu.ru); портал Гуманитарного факультета – <http://www.enges.ru/faculty/fgum>) показывает, что они являются удобными информационными системами для обеспечения студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей образовательными ресурсами. Используя порталные технологии, преподаватель решает узкие задачи, например, информационное обеспечение магистрантов, изучающих иностранный язык в рамках кафедры, факультета или вуза. Вопросы информационного обеспечения студентов в процессе обучения помогают решать следующие образовательные ресурсы вопросы:

1) тексты учебных и учебно-методических пособий в форматах DOC, RTF, HTML;

2) интерактивные средства обучения и контроля умений и навыков по пройденным модулям;

3) учебно-методические материалы (тесты, методические указания к контрольным работам;

4) вопросы к экзамену, зачету; основные требования; государственные образовательные планы, программы.

Говоря о самостоятельной работе магистрантов над изучаемым языком, следует остановиться и на методике работы с материалом художественного фильма на языке оригинала, используемой нами в практике преподавания языка. Фильм на английском языке – это одновременное предъявление текста, видео и звукового ряда, музыки и анимации. Самостоятельная работа над фильмом предполагает несколько циклов, заранее разработанных преподавателем: подготовка к восприятию содержания, просмотр с серией упражнений, контроль понимания и оценка результатов. Весь курс работы с фильмом имеет компьютерную поддержку: тексты и диалоги сопровождаются упражнениями для активизации лексики и заданиями, стимулирующими речевую деятельность.

Правильная организация обучающего материала, действительно, меняет отношение к самоподготовке, формирует сознательное желание и ответственное отношение студентов к изучению иностранного языка. Компьютерные лингафонные классы требуют владения сложной системой управления процессом обучения. Кроме общей теоретической методики применения современных технологий, необходимы созданные на ее основе учебные пособия и методические разработки. Использование компьютера ведет к качественным изменениям в системе обучения языкам только при наличии грамотных программ и заданий со стороны преподавателя, которые, учитывая личностные особенности студентов, могут включать несколько уровней представления одного и того же материала. При использовании ИТ появляются принципиально новые акценты, характерные для современной системы обучения и предназначенные для эффективного доступа к информационным ресурсам в решении образовательных задач.

Следующим в ряду коррелирующих понятий, связанных с применением информационных технологий при обучении магистрантов иностранному языку – понятие обратной связи. Интересующий нас принцип реализации данной связи при обучении иностранному языку в неязыковом вузе связан с уровнем мастерства преподавателя и максимальным использованием им



возможностей информационных технологий в учебном процессе. Разрабатывая рейтинговую систему оценки применительно к дисциплине «Иностранный язык», «Иностранный язык профессиональный», «Деловой иностранный язык» следует учитывать три вида контроля: содержательный, деятельностный и содержательно-деятельностный. Заметим, что задания на содержательной основе оценивают уровень усвоения конкретных предметных знаний, на деятельной основе – количественно оценивают уровень сформированных навыков и умений, позволяющих выполнять конкретную деятельность в целом, входящие в нее отдельные действия и операции. Данные компоненты предполагают изучение лексики и грамматики по теме; выполнение тестовых заданий; развитие навыков аудирования, чтения и письма; умение строить монологические и диалогические высказывания. Действительно значимой для проблемы выбора количества баллов является их детерминированность данными компонентами и учет самостоятельной работы обучающихся (в лингафонных классах, домашнее чтение) и учебной практики. Добавим к этому рейтинговый контроль участия магистрантов в олимпиадах по иностранным языкам и научную деятельность магистрантов.

В контексте организации обратной связи отметим еще конференции студентов и магистрантов на иностранных языках как важную часть системы обучения в вузе, которая необходима для развития интереса магистрантов неязыковых факультетов к изучаемому языку и информационным технологиям и одна из форм организации обратной связи. Проведение конференций, «круглых столов» используется в обучении почти всем предметам, не исключая иностранные языки. Данные формы работы открывают доступ к новым источникам информации, повышают эффективность самостоятельной работы, дают новые возможности для творчества, получения и закрепления профессиональных навыков. С позиции модульного обучения, модуль содержит познавательную и учебно-профессиональную части. С одной стороны, модуль формирует теоретические знания, а с другой, включает практическую часть – профессиональные умения и навыки на основе приобретенных интегрированных знаний. При этом мы полагаем, что конференция на иностранном языке – это форма обучения и одна из составных частей оценивания. Перспективным в связи с этим является создание преподавателем четкого алгоритма самостоятельной работы студентов в процессе работы над научной темой и понимание студентом необходимости и пользы конференций в рамках его профессионального роста. На сегодняшний день методическим стандартом обучения иностранным языкам, безусловно, является коммуникативно-ориентированный метод, следовательно, конференции на иностранных языках наиболее приближенно к реальным условиям моделирует процесс общения. Более того, презентации, дискуссии, участие иностранных студентов дают большую возможность совершенствовать языковые навыки. Необходимо сократить объем прямых воздействий, определив иные формы контроля и оценивания поэтапной работы студентов. В поисках различных форм обратной связи, которые бы способствовали эффективности учебной деятельности, большой интерес вызывает использование информационных технологий. Данные средства, дополняя традиционные способы контроля, способствуют повышению мотивации студентов и их желания самостоятельно

изучать язык. Практика показывает, что компьютер – это одно из наиболее подходящих средств интерактивного общения преподавателя и студентов. Использование возможностей электронной почты представляется вполне целесообразным в рамках научной работы. Письма на иностранном языке способствуют развитию навыков письменной речи и ведению деловой и неофициальной переписки. Таким образом, вопрос организации обратной связи с позиции модульного обучения состоит в зависимости между субъектами педагогической деятельности и предметом их совместной деятельности.

Правильная организация обучающего мультимедийного материала действительно меняет отношение к самоподготовке, формирует сознательное желание и ответственное отношение магистрантов к изучению иностранного языка. Компьютерные классы требуют владения сложной системой управления процессом обучения. Кроме общей теоретической методики применения современных технологий, необходимы созданные на ее основе учебные пособия и методические разработки. С использованием мультимедиа появляются принципиально новые акценты, характерные для современной системы языкового образования, что ведет к качественным изменениям в системе обучения языкам только при наличии грамотных действий со стороны преподавателя.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Бовтенко, М.А., Гарцов, А.Д. Компьютерная лингводидактика: теория и практика: курс лекций / под ред. А.Д. Гарцова. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 211 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д., 1997. – 480 с.
3. Реан, А. А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск, 1994. – 81 с.
4. Якунин, В. А. Обучение как процесс управления. – Л., 1988. – 159 с.

**Григорьева (Шахминова) Мария Рафаиловна**  
**Аспирант кафедры истории и политологии**  
**Института социальных коммуникаций**  
**Специалист по учебно-методической работе**  
**Факультета повышения квалификации преподавателей**  
**Института дополнительного профессионального образования**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Российская Федерация**

#### **ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СЛУШАТЕЛЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ИННОВАЦИОННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

##### Abstract

Life-long education for people with disabilities, including professional development and in-career training, is discussed in the article. The analysis of the dis-

tance learning potential developed in Udmurt State University leads to a conclusion that it must provide the basis for the socialization of disabled people and their further education.

Key words: socialization of disabled people, social integration of people with disabilities, life-long education, distance learning, resource centers, post-graduate education, students with disabilities

На сегодняшний день проблема социализации индивидов с ограниченными возможностями здоровья является особо актуальной. Отсутствие полноценных условий для передвижения в городском пространстве, воспитания и образования граждан данной категории всерьез затрудняет для них процесс социальной адаптации. Однако доказано, что люди с теми или иными физическими ограничениями зачастую наиболее открыты к усвоению различных видов деятельности, приобретению новых знаний и навыков.

Правительство Удмуртии утвердило республиканскую целевую программу «Доступная среда на 2011-2015 годы», главной целью которой является создание условий для формирования адаптированной среды жизнедеятельности граждан с ограниченными физическими возможностями, повышение доступности реабилитационных услуг.

Более 10000 индивидов с ограниченными возможностями здоровья планируется обеспечить услугами по реабилитации в учреждениях социальной защиты, здравоохранения, образования, расширить их доступ к культурным ценностям, образовательным, консультативным и развлекательным программам, современным технологиям, в том числе предполагается развитие системы дистанционного обучения.

Для успешной социальной адаптации граждан с ограниченными физическими возможностями в Удмуртской Республике разработаны программы начального и среднего профессионального образования, функционируют специальные коррекционные образовательные учреждения. В рамках проекта «Школа-Вуз» осуществляется дистанционное обучение слушателей с ограниченными возможностями здоровья.

Однако при наличии достаточно развитой системы образовательной деятельности, ориентированной на обучение индивидов с ограниченными возможностями здоровья, «неохваченной» остается сфера дополнительного образования граждан представленной категории (повышение квалификации, профессиональная переподготовка, дополнительные обучающие семинары), которая должна стать основой в разработке инновационного направления в концепции непрерывного образования в Удмуртской Республике (в том числе для обучения педагогических работников с ограниченными возможностями здоровья).

Согласно проекту Концепции непрерывной подготовки кадров для сферы образования в Удмуртской Республике, необходимым условием формирования инновационной среды становится модернизация системы образования, одной из задач которой является «обеспечение инновационного характера базового образования, модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития, в том числе: создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования и успешную

социализацию для лиц с ограниченными возможностями здоровья, включая создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров» [1].

Данная Концепция определяет основные направления организации подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров в системе непрерывного образования в Удмуртской Республике на 2010-2015 годы.

Сфера непрерывного образования представляет собой единство трех ступеней: допрофессионального, базового профессионального образования и постдипломного образования [1].

Таким образом, внедрение дополнительного (постдипломного) образования в систему обучения слушателей с ограниченными возможностями здоровья призвано стать недостающим «звеном» в концепции непрерывного обучения граждан представленной категории.

Неоспоримым потенциалом для реализации указанной задачи обладает УдГУ.

УдГУ, как базовый федеральный вуз по повышению квалификации и профессиональной переподготовке, имеет мощную материально-техническую базу: современные учебные и научные лаборатории, оснащенные новейшей техникой, Интернет-Центр и т.д., - в образовательном процессе повышения квалификации задействован лучший профессорско-преподавательский состав и научные сотрудники УдГУ.

ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет» осуществляет подготовку специалистов по высшему и среднему профессиональному образованию согласно лицензии (серия А, №282364, рег. №10281 от 21 мая 2008 года). Факультет повышения квалификации преподавателей при Институте дополнительного профессионального образования (ИДПО) разработал и успешно реализует программы дополнительного профессионального образования для различных категорий специалистов: (курсы повышения квалификации (от 16 до 72 час.; от 72 до 500 час.); тематические семинары, стажировка, профессиональная переподготовка (свыше 500 часов), профессиональная переподготовка для получения дополнительной квалификации (свыше 1000 часов) [5].

В рамках ИДПО возможно развитие деятельности по направлению дополнительного образования для слушателей с ограниченными возможностями здоровья.

Необходимо учитывать и значимость проведения курсов повышения квалификации как для слушателей с ограниченными возможностями здоровья, так и для педагогов, реализующих образовательные программы для инвалидов данной категории.

Первые шаги в этом направлении уже сделаны.

Иновацией в создании системы повышения квалификации для слушателей с ограниченными возможностями здоровья на базе УдГУ стала успешная реализация в мае 2011 г. программы «Адаптивная физическая культура для инвалидов как один из видов социальной реабилитации», в которой приняли участие 70 человек.

Также в рамках данного направления представляется возможным развитие дополнительного образования для слушателей с ограниченными возмож-

ностями здоровья всех категорий как потребителей предоставляемой услуги; разработка и лицензирование образовательных программ; взаимодействие со службой занятости населения Удмуртской Республики; освещение в СМИ наиболее успешных программ для привлечения внимания общественности к проблеме людей с ограниченными физическими возможностями.

Разработка данного направления призвана решить проблему отсутствия программ дополнительного образования для граждан с ограниченными возможностями здоровья, оказать им поддержку в повышении квалификации и профессиональной переподготовке.

Важным аспектом в формировании системы дополнительного образования для данной категории слушателей, безусловно, является возможность дистанционного обучения.

Дистанционные технологии сегодня дополняют и расширяют традиционные формы образовательного процесса. Введение дистанционных образовательных технологий проводится в России с июля 1997 г. [6].

В рамках ФГБОУВПО «Удмуртский государственный университет» вопросы дистанционного обучения слушателей координируются Институтом дистанционного образования.

Институт осуществляет техническое оснащение аудиторий в соответствии с запросами электронных образовательных технологий. Применение электронных технологий позволяет совершенствовать качество образования за счет привлечения квалифицированных кадров из профессорско-преподавательского состава и использования в учебном процессе современных учебно-методических изданий.

Дистанционное обучение является современной технологией получения образования, ориентированного на индивидуальные запросы и возможности обучающихся, самостоятельное освоение учебных материалов, выполнение контрольных работ, взаимодействие с другими слушателями «виртуальной» учебной группы [6].

Основные преимущества дистанционного электронного обучения в УдГУ – это современный мультимедийный контент, удобный интерфейс для обучения.

В августе 2010 г. в УдГУ впервые в Удмуртии прошли вступительные экзамены для лиц с ограниченными физическими возможностями в целях обучения на бюджетных местах в УдГУ по специальностям: бухгалтерский учет и аудит, юриспруденция, перевод и переводоведение (английский язык). Для сдачи экзаменов приехали абитуриенты из самых отдаленных районов Удмуртии.

С ноября 2010 г. впервые в УдГУ прошли занятия с применением дистанционных образовательных технологий (VideoPort) для лиц с ограниченными возможностями здоровья - студентов Института иностранных языков и литературы УдГУ.

Кроме того, в УдГУ действуют 7 ресурсных центров, расположенных в городах Сарапул, Нефтекамск, Глазов, Губкинский, Можга, Нижняя-Тура, а также в поселке Новый Воткинского района. Все занятия проходят дистанционно при поддержке Института дистанционного образования по смешанному типу: часть занятий проходит непосредственно в г. Ижевске, в аудиториях УдГУ, а другая часть - с территории ресурсного центра через Интернет [6].

Использование ресурсных центров открывает возможность дистанционного постдипломного образования слушателей с ограниченными возможностями здоровья, проживающими за пределами города Ижевска и Удмуртской Республики.

Таким образом, очевидно, что ФГБОУВПО «Удмуртский государственный университет» имеет обширную материально-техническую, интеллектуальную и научную базу для дополнительного образования индивидов с ограниченными возможностями здоровья. В условиях модернизации российского, в частности регионального, образования УдГУ имеет реальные перспективы в развитии постдипломного образования для слушателей с ограниченными возможностями здоровья.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Проект концепции непрерывной подготовки кадров для системы образования в Удмуртской Республике. URL: [http://udmedu.ru/component/option,com\\_docman/task](http://udmedu.ru/component/option,com_docman/task) (дата обращения: 07.06.2011).

2. Постановление Правительства Российской Федерации от 26 июня 1995 года № 610 (Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации специалистов) (с изменениями от 10 марта 2000 г., 23 декабря 2002 г., 31 марта 2003 г.). URL: [http://v4.udsu.ru/default/fpkp\\_p](http://v4.udsu.ru/default/fpkp_p).

3. Приказ Госкомвуза России №710 от 17.05.1995. URL:[http://v4.udsu.ru/default/fpkp\\_p](http://v4.udsu.ru/default/fpkp_p) (дата обращения: 08.06.2011).

4. Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 20 ноября 1996 года № 344 (Об Утверждении Типового положения о структурных подразделениях подведомственных высших учебных заведений, осуществляющих дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации) преподавателей высших и средних специальных учебных заведений) (с изменениями от 23 августа 2000 г. № 2483). URL: [http://v4.udsu.ru/default/fpkp\\_p](http://v4.udsu.ru/default/fpkp_p) (дата обращения: 07.06.2011).

5. Приказ №329/01-05 от 13.07.1995 «Об открытии факультета повышения квалификации преподавателей». URL: [http://v4.udsu.ru/default/fpkp\\_p](http://v4.udsu.ru/default/fpkp_p) (дата обращения: 07.06.2011).

6. Сайт Института дистанционного образования ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет». URL: <http://v4.udsu.ru/default/ido/> (дата обращения: 07.06.2011).

7. Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (с изменениями от 10 июля, 7 августа, 27 декабря 2000 г., 30 декабря 2001 г., 25 июня, 24 декабря 2002 г., 10 января, 5 апреля, 7 июля, 23 декабря 2003 г., 22 августа, 29 декабря 2004 г., 21 апреля, 31 декабря 2005 г., 6, 18 июля, 16 октября, 3 ноября, 29 декабря 2006 г., 6 января, 9 февраля, 20 апреля, 13 июля, 18, 24 октября, 1 декабря 2007 г., 28 февраля 2008 г.). URL: [http://v4.udsu.ru/default/fpkp\\_p](http://v4.udsu.ru/default/fpkp_p) (дата обращения: 08.06.2011).

**Казанцева Ольга Алексеевна**  
Кандидат исторических наук  
Доцент кафедры археологии и истории первобытного общества  
Удмуртский государственный университет  
г. Ижевск, Россия

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ  
И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ КАК ФАКТОРЫ  
ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ  
СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ УДМУРТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА В ОБЛАСТИ МУЗЕЕВЕДЕНИЯ**

Abstract

Innovative pedagogical methodology and information technology in the sphere of Museum studies in the Department of History at Udmurt State University is analyzed as a means of the education quality management.

Key words: Innovative pedagogical methodology, information technology, Museum studies, education quality management.

Современные педагогические технологии предполагают использование новых информационных каналов в системе образования студентов [1; 10]. Новые педагогические и информационные технологии в образовании создают хорошие возможности для повышения качества образования обучающихся в вузе. Сочетание традиций и инноваций в высшем профессиональном образовании является важной составляющей работы педагогов [7].

В Удмуртском государственном университете на историческом факультете в рамках государственного стандарта подготовки специалистов по специальности «история», специализация «Историческое краеведение и музееведение» читаются спецкурсы: «Общая музеология» и «История музейного дела в России и за рубежом» [2,3,4,5,6,8,9], для бакалавров предлагаются: «Музееведение», для магистров: «Общая музеология и практика археологической экспозиции», «История музейного дела в Приуралье». Необычайно важна роль учебных курсов по музеологии не только для историков, но и в подготовке специалистов для социально-культурного сервиса и туризма [5].

В вузовском учебном процессе используются традиционные элементы музейного образования студентов, которыми являются лекции, семинары, учебная музейно-экскурсионная практика и особое место среди них занимает вузовский музей. В условиях модернизации высшего образования к выпускнику вуза - будущему специалисту, бакалавру, магистру истории в обществе предъявляются высокие профессиональные требования. Профессиональные компетенции, формируемые в процессе обучения студентов на историческом факультете, основаны не только на теоретической подготовке в рамках изучаемых дисциплин (Историческое краеведение, История Удмуртии, История Урала, История Отечества, История стран Азии и Африки и др.) разделов «культура», но и включают учебную музейно-экскурсионную практику.

Важна общая культура студента в сфере музеологии. Одним из действенных каналов воспитания музейной культуры у студентов в вузе является уни-

верситетский музей. В настоящее время в Удмуртском государственном университете работает 8 учебных музеев. Все они выполняют образовательно-воспитательную функцию и играют существенную роль в учебном процессе университета. По отношению к профильной дисциплине или науке, музеи относятся к трем условным группам: исторические – археологический «Музей древней и средневековой истории Камско-Вятского междуречья» (ИФ), этнографический – Музей кафедры этнологии и регионоведения (ИФ), педагогический – учебная лаборатория «Педагогический музей Института педагогики, психологии и социальных технологий» (ППФ), естественнонаучные – Геологический (ГФ), Естественнонаучный (БХФ), Гербарий (БХФ), Музей занимательной науки г. Ижевска (ФЭФ) и художественные – Художественный музей института искусств и дизайна и Галерея художников. Разнопрофильность университетских музеев позволяет использовать их при изучении практически любых учебных дисциплин в вузе (физика, педагогика и психология, биология и ботаника, зоология, история, археологи, этнография и др.). Историки применяют в своей учебной и научной деятельности экспозиции четырех университетских музеев: археологический, этнографический, естественнонаучный, художественный. Экспозиции университетских музеев целесообразно использовать при изучении разнообразных теоретических тем. Использование учебного музея при проведении практических и семинарских занятий состоит не только в «иллюстрации» теории посредством экспозиции, но и в творческом подходе преподавателя к изучаемым темам, например, с частичной демонстрацией отдельных экспонатов фондов музеев.

В дни молодежной науки, проводимые в университете ежегодно, используются музейные экспозиции для популяризации наук естественного и гуманитарного цикла, для студентов УдГУ организованы обзорные экскурсии по музеям университета. Фонды музеев активно используются студентами и учеными вуза для разработки научно-исследовательских тем. Роль учебных музеев значительна не только в образовании, воспитании посетителей (в основном, студентов) особыми музейными экспонатами, но и в популяризации определенного научного знания посредством экспозиционно-выставочной деятельности музея. В самостоятельной работе студента – подготовка доклада по одному из музеев Университета подразумевает посещение самого музея, что в значительной степени помогает студенту узнать больше сведений о музеях УдГУ.

Формы работы университетских музеев разные. Музей – выставочный зал – площадка для выражения творчества студентов (показ мод, тематические выставки) и преподавателей университета, для проведения учебных занятий. Такова, например, деятельность Художественного музея Института искусств и дизайна. Выставки, которые постоянно проводятся в музее, разнотипны и разноплановы, востребованы среди преподавателей и студентов вуза и представляют потенциал развития художественного образования студентов.

Музей – учебная коллекция, в этом смысле работы Геологического музея на географическом факультете. Располагаясь в аудитории для занятий, экспонаты из витрин во время занятий превращаются в учебные коллекции по самым разным учебным дисциплинам и выполняют очень важную роль в освоении практических навыков студентов-географов. Подобную роль выполняет в учебном процессе УдГУ Музей занимательной науки на физико-энергетическом факультете.



Музей – экспозиция. Музеи на историческом факультете (музей «Древняя и средневековая история Камско-Вятского междуречья» кафедры археологии и истории первобытного общества, этнографический музей кафедры этнологии и регионоведения) – доступны для обозрения и изучения студентам, являются органичной составляющей пространства исторического факультета.

Музей – учебная коллекция и экспозиция – суть деятельности Естественнонаучного музея, один из наиболее популярных и посещаемых музеев УдГУ среди студентов и преподавателей.

Музей – учебная лаборатория и методический кабинет – «Педагогический музей» факультета психологии и педагогики – место, где обсуждаются образовательные программы, студенты сами проводят экскурсии для младших курсов психологов и будущих педагогов, происходит обмен мнениями коллег, творческая студенческая площадка.

Важной составляющей музейного образования студентов-историков является учебная музейно-экскурсионная практика, которая представлена на факультете несколькими направлениями (маршрутами): знакомство с музеями г.Ижевска и Удмуртии, музеями Санкт-Петербурга, музеями Крыма: Севастополь, Бахчисарай. Календарно-тематический план практик, независимо от места их проведения, предполагает два блока: теоретический и практический. В ходе учебной практики студенты получают навыки работы в фондах музеев. Полученные знания значительно расширяют кругозор студента в области музейного дела в Удмуртии, России и в странах ближнего зарубежья, повышают уровень общей эрудиции, музейную культуру практиканта. Музейно-экскурсионная практика необходима студентам – будущим преподавателям истории, музейным и научным сотрудникам [6]. На практике студенты получают навыки работы в фондах, знания по подготовке и проведению экскурсии, организации экскурсионного маршрута, которые будут необходимы при работе в школах, музеях, учреждениях культурного сервиса и туризма. Особое внимание уделяется самостоятельной работе студента на практике, что выражается в создании исторических справок о музеях, презентаций, эссе, любительских фильмов.

Наряду с традиционными формами в преподавании курсов по музееведению (лекции, семинары), в учебном процессе применяются инновационные технологии: аудиторные занятия в форме ролевой и деловой игры, использование Интернет-ресурсов в самостоятельной работе студентов (выполнения докладов, рефератов) и фонда университетской Медиатеки.

Одной из новых педагогических технологий проведения занятия с историками по музееведению является тематический аукцион. Сценарий аукциона заимствован из сферы культуры. Аукцион это способ продажи с публичного торга продуктов социокультурной деятельности человека (произведений искусства, антиквариата, мемориальных предметов, документов и т.д.). Владельцем товара становится лицо, предложившее наивысшую цену. Значение аукциона в мире искусства велико, это один из источников комплектования фондов музеев и частных коллекций.

Педагогическая технология «Аукцион» включает следующие термины: аукцион, его принципы, лот, аукционер (преподаватель в нашем случае), аукционисты (студенты). Тема аукциона должна затрагивать наиболее значимые проблемы в области культуры и искусства, представлять интерес для студен-

тов, быть актуальной и пригодной для аукциона. Информационный поиск материалов – важная составляющая подготовки студентов к игре. Студент ориентирован прежде всего на самостоятельное приобретение знаний. Необходимые умения предъявляемые к студенту: использование библиографического аппарата, алфавитного, систематического, электронного каталогов, конспектирование, цитирование источников, поиск иллюстраций и репродукций. Организация занятия в форме аукциона предусматривает приобретение глубоких знаний студента по выбранному произведению искусства, истории его создания, биографии художника. Преподавателем и студентами оценивается оригинальность подачи материала, импровизация в рамках темы, умение студента задавать и отвечать на вопросы. Каждый участник получает оценочный лист, в котором выставляет баллы сокурснику за определенные критерии: умение использовать отведенное время для презентации лота, задать вопросы по теме обсуждаемого лота (возможность показать свою эрудицию). Студенты не только готовят свой лот к занятию, но и вынуждены интересоваться лотами своих коллег, если не хотят проиграть, одним словом, расширять свою эрудицию и знания. Для того чтобы проводить аукцион необходима тщательная, длительная подготовительная работа в течение семестра. Не в каждой студенческой группе возможна эта деловая игра. Необходим высокий теоретический уровень подготовки студента, который заключается в знании произведений искусства, истории появления аукционов, процедурой проведения торгов, умении выдержать хронометраж. Для аукциона необходима атрибутика и точное соблюдение сценария игры (представление лотов, торги, объявление лота победителя).

Аукцион одна из активных форм работы со студентами, которая должна быть тщательно разработана преподавателем и подготовлена студентами по определенному сценарию. Конечно, она затратна по времени подготовки для преподавателя и студентов. Но и заранее подготовленная игра вызывает массу позитивных эмоций у присутствующих. Важно, что при этой форме работы участвуют все студенты, у каждого своя роль и создаваемый в ходе аукциона неповторимый образ. За лотом «скрываются» знания студента, а не ценность произведения. В ходе игры происходит оценка знания студента, а не самого произведения выставленного на аукцион. С другой стороны, аукцион позволяет преподавателю определить популярные «шедевры» молодежной культуры. Выбор произведений из сокровищниц музеев с мировым именем студенты делают самостоятельно, без участия преподавателя и в этом есть определенный смысл – можно определить художественный вкус и приоритеты студента, его уровень музейной культуры.

Безусловно, деловая игра в форме аукциона не является единственной, но в данном случае она опробована на практике и имеет позитивные результаты. Для будущих историков: специалистов, бакалавров и магистров подобные деловые игры способствуют умению вычлнять из информационных источников основное о предмете изучения - произведении, ориентироваться в творчестве художника, осознавать ценность историко-культурного наследия России и мира, четко отвечать на вопросы, «входить» в роль аукциониста, развивать собственную активность. И самое главное, позволяет студенту совершенствовать свои умения работать с информацией, которые лежат в основе любой профессиональной и культурной компетенции [10]. В рамках

компетентностного подхода преподавания дисциплин по музееведению важно формировать в ходе деловой игры способность студента найти процедуру, подходящую для решения практической проблемы, возникающей в реальной профессиональной ситуации.

Необходимо отметить, что одни формы занятий подходят для аудиторных занятий (ролевые и деловые игры), другие (творческие доклады, рефераты, презентации) - для самостоятельной работы студента.

Новые педагогические технологии требуют новых информационных источников, среди которых необходимо особо отметить электронные ресурсы: медиатека, электронная библиотека УдГУ.

Университетская медиатека является важным источником повышения знаний студентов о музеях России и мира. Студент имеет возможность индивидуального просмотра фильмов из фондов медиатеки в удобное для себя время, а преподаватель может организовать учебные занятия студентов в медиатеке в рамках спецкурса (не более чем на 10 мест).

Электронные ресурсы (Научная библиотека УдГУ) – еще один мощный образовательный ресурс для студентов, позволяющий мобильно находить необходимую литературу для качественного выполнения докладов, реферативных и курсовых работ.

Возможности Интернет ресурсов безграничны, поскольку позволяют выйти на сайты самых разных музеев университетов Европы и мира. Например, при изучении курса «История развития музейного дела в России» особое место занимает тема истории университетских музеев. Доступность материалов позволяет студентам выполнять прекрасно иллюстрированные презентации.

Инновационные педагогические технологии в преподавании дисциплин по музеологии, использование фондов и экспозиций вузовского музея, новые информационные возможности в самостоятельной работе студентов, учебной музейно-экскурсионной практике, являются необходимыми составляющими для повышения качества образования студентов-историков в области музееведения и повышения уровня индивидуальной студенческой музейной культуры.

Итак, в Удмуртском государственном университете есть все условия для повышения качества образования студентов-историков в области музееведения: в учебном процессе, научных исследованиях, творческой самостоятельной работе.

В дальнейшем представляется перспективным сотрудничество историков с зарубежными коллегами-преподавателями университетов Венгрии, Финляндии в плане проведения учебных музейно-экскурсионных практик по обменной программе и совместных выставочных проектов из фондов университетских музеев этих государств.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 192 с.

2. Казанцева, О.А. Рабочая программа по дисциплине «История музейного дела в России и за рубежом» (заочная форма обучения) // Рабочие программы и методические рекомендации по дисциплинам специализации «Историческое краеведение и музееведение». – Ижевск, 2003. – С. 45–54.

3. Казанцева, О.А. Общая музеология. Рабочая программа и методические рекомендации для студентов заочного отделения исторического факультета. – Ижевск, 2004.

4. Казанцева, О.А. Программа курса «История музейного дела в России и за рубежом» на историческом факультете УдГУ (г. Ижевск) для студентов заочного отделения // Материалы науч.-практ. конф. «Музей и социум», посв. 95-летию образования Музея Сарапульского земства. – Сарапул, 2006. – С. 39–42.

5. Казанцева, О.А. Роль учебных курсов по музеологии в подготовке специалистов для социально-культурного сервиса и туризма // Продвижение имиджа России: (продвижение имиджа Удмуртии: опыт и перспективы). Материалы международной научно-практ. конференции. 1-2 ноября 2007 г. – Ижевск, 2007. – С. 156–158.

6. Казанцева, О.А., Ютина Т.К. Музейно-экскурсионная практика: музеи Крыма: учебно-методическое пособие. – Ижевск, 2008. – 44 с.; Казанцева, О.А., Ютина, Т.К. Музейно-экскурсионная практика: музеи Крыма. URL: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/2718>.

7. Коржуев, А.В., Попков, В.А. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 300 с.

8. Останина Т.И. Музееведение: учебная программа курса. – Удм. гос. ун-т. Ижевск, 1998.

9. Останина, Т.И. Рабочая программа по дисциплине «Музееведение» // Рабочие программы и методические рекомендации по дисциплинам специализации «Историческое краеведение и музееведение». – Ижевск, 2003. – С. 5–26.

10. Полат, Е.С., Бухаркина, М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. – М.: Академия, 2007. – 368 с.

**Калининченко Анатолий Николаевич**

**Кандидат педагогических наук**

**Доцент кафедры МПЗ и МК ГОУ ВПО «Ижевская государственная медицинская академия» Росздрава**

**Наговицин Сергей Грациатович**

**Кандидат педагогических наук**

**Зав. кафедрой гуманитарных социально-экономических**

**и естественнонаучных дисциплин ГОУ ВПО «Ижевский юридический институт» (филиал) Российской правовой академии Минюста России г. Ижевск, Россия**

## **УНИФИКАЦИЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ВНЕДРЕНИЯ ТЕСТ-РЕЙТИНГОВОЙ ШКАЛЫ**

Abstract

The paper offers to apply the test-approach in the monitoring system of knowledge of students on the basis of developed variative scales.

Keywords: control of knowledge, test tasks, variable scale, test-rating system.

При проектировании содержания образования, в частности, рабочих программ учебных дисциплин, важная роль отводится рейтинговому контролю знаний обучающихся.

В структурно-логической схеме изучения учебной дисциплины (модуля) тестовый контроль может быть входным - выявление исходного уровня знаний, рубежным - получение информации после прохождения раздела (разделов) учебной дисциплины (модуля), итоговым - после завершения изучения учебной дисциплины (модуля). Кроме того тестовые задания могут составляться из учебных материалов нескольких пройденных учебных дисциплин (модулей) и использоваться, как правило, при многоуровневой проверке знаний на выпускных экзаменах.

Тест-рейтинговый контроль обученности осуществляется, как комплекс учебных, организационных и методических мероприятий, направленных на обеспечение систематической, самостоятельной, творческой работы студентов, инициирующей их активность, состязательность в учебе и позволяющий осуществлять объективный контроль знаний, умений и использование их в практической деятельности, проводить ранжирование за определенный период по различным учебным модулям (разделам). Модель тест-рейтинговой системы контроля представлена на рисунке 1.

Тестовые задания могут состоять из различного количества разного уровня сложности тестовых задач. В этой связи оценка знаний студентов, при отсутствии у преподавателя тест-рейтинговой шкалы, носит субъективный характер.

В целях объективизации оценки знаний студентов при решении тестовых заданий нами, на основе вариативной шкалы балльно-рейтинговой оценки учебной успешности обучающихся (рис.2) разработана и внедрена в практику обучения студентов вариативная шкала тест-рейтингового контроля и оценки знаний обучающихся (рис.3).

Как видно из представленной вариативной шкалы тест-рейтингового контроля, тестовые задания могут состоять из 5, 10, 20, 25, 50, 100 тестовых задач. Положительная оценка «удовлетворительно» может быть получена при решении испытуемым не менее 60% задач, оценка «хорошо» - при решении 80%, «отлично» - при решении не менее 95% тестовых задач. В каждом задании корректирующий коэффициент определяет потерю в рейтинговых единицах при допущенной испытуемым ошибке.

Модель тест-рейтинговой системы контроля и оценки успеваемости

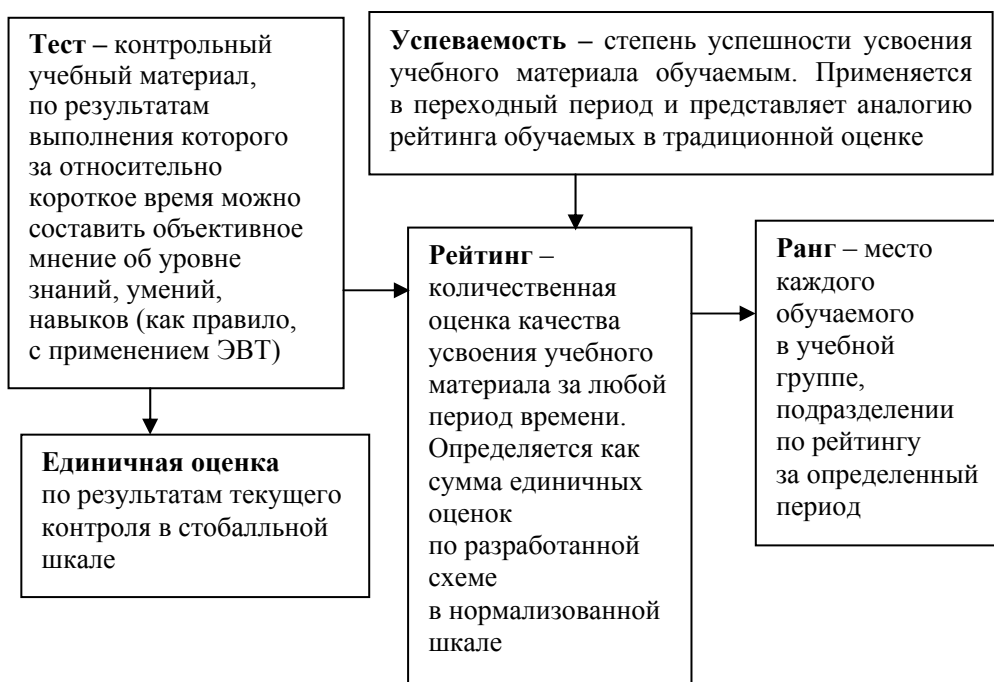


Рис. 1

Самая высокая потеря (20 рейтинговых единиц) в задании из 5 задач. С возрастанием в тестовых заданиях количества тестовых задач эта потеря уменьшается, а оценочные критерии возрастают, что дает возможность оценить знания не только по четырех бальной шкале, но и с точностью до 0.01 балла. Это дает возможность с высокой точностью и эффективностью рейтинговать испытуемых по количеству ими набранных единиц.

Предлагаемая технология не исключает возможность изменения оценочных критериев в сторону увеличения или уменьшения. Например, при задании состоящем из 50 задач оценка «удовлетворительно» может выставляться при набранных 70 рейтинговых единицах, «хорошо» - 90 рейтинговых единицах, «отлично» - 98 рейтинговых единицах.

Как показала практика, данная технология проста и эффективна, следовательно, может быть широко использована в учебных заведениях.



Вариативная шкала тест-рейтингового контроля  
и оценки знаний обучающихся

Задание из 5 задач (корректирующий коэффициент (КК) = 20, т.е. 1 ошибка -20 РЕ (рейтинговых единиц)).	Задание из 50 задач (КК = 2, т. е 1 ошибка -2 РЕ)	Задание из 100 задач (КК = 1, т. е 1 ошибка -1 РЕ)
$5*20 = 100 \rightarrow 5,00$	$50*2 = 100 \rightarrow 5,00$	$100*1 = 100 \rightarrow 5,00$
$100 - (1*20) = 80 \rightarrow 4,00$	$100 - (1*2) = 98 \rightarrow 4,90$	$100 - (1*1) = 99 \rightarrow 4,95$
$100 - (2*20) = 60 \rightarrow 3,00$	$100 - (2*2) = 96 \rightarrow 4,80$	$100 - (2*1) = 98 \rightarrow 4,90$
$100 - (3*20) = 40 \rightarrow 2,00$	$100 - (3*2) = 94 \rightarrow 4,70$	$100 - (3*1) = 97 \rightarrow 4,85$
	$100 - (4*2) = 92 \rightarrow 4,60$	$100 - (4*1) = 96 \rightarrow 4,80$
	$100 - (5*2) = 90 \rightarrow 4,50$	$100 - (5*1) = 95 \rightarrow 4,75$
	$100 - (6*2) = 88 \rightarrow 4,40$	$100 - (6*1) = 94 \rightarrow 4,70$
	$100 - (7*2) = 86 \rightarrow 4,30$	$100 - (7*1) = 93 \rightarrow 4,65$
	$100 - (8*2) = 84 \rightarrow 4,20$	$100 - (8*1) = 92 \rightarrow 4,60$
	$100 - (9*2) = 82 \rightarrow 4,10$	$100 - (9*1) = 91 \rightarrow 4,55$
	$100 - (10*2) = 80 \rightarrow 4,00$	$100 - (10*1) = 90 \rightarrow 4,50$
	$100 - (11*2) = 78 \rightarrow 3,90$	$100 - (11*1) = 89 \rightarrow 4,45$
	$100 - (12*2) = 76 \rightarrow 3,80$	$100 - (12*1) = 88 \rightarrow 4,40$
	$100 - (13*2) = 74 \rightarrow 3,70$	$100 - (13*1) = 87 \rightarrow 4,35$
	$100 - (14*2) = 72 \rightarrow 3,60$	$100 - (14*1) = 86 \rightarrow 4,30$
	$100 - (15*2) = 70 \rightarrow 3,50$	$100 - (15*1) = 85 \rightarrow 4,25$
	$100 - (16*2) = 68 \rightarrow 3,40$	$100 - (16*1) = 84 \rightarrow 4,20$
	$100 - (17*2) = 66 \rightarrow 3,30$	$100 - (17*1) = 83 \rightarrow 4,15$
	$100 - (18*2) = 64 \rightarrow 3,20$	$100 - (18*1) = 82 \rightarrow 4,10$
	$100 - (19*2) = 62 \rightarrow 3,10$	$100 - (19*1) = 81 \rightarrow 4,05$
	$100 - (20*2) = 60 \rightarrow 3,00$	$100 - (20*1) = 80 \rightarrow 4,00$
	$100 - (21*2) = 58 \rightarrow 2,90$	$100 - (21*1) = 79 \rightarrow 3,95$
	$100 - (22*2) = 56 \rightarrow 2,80$	$100 - (22*1) = 78 \rightarrow 3,90$
	$100 - (23*2) = 54 \rightarrow 2,70$	$100 - (23*1) = 77 \rightarrow 3,85$
	$100 - (24*2) = 52 \rightarrow 2,60$	$100 - (24*1) = 76 \rightarrow 3,80$
	$100 - (25*2) = 50 \rightarrow 2,50$	$100 - (25*1) = 75 \rightarrow 3,75$
	$100 - (26*2) = 48 \rightarrow 2,40$	$100 - (26*1) = 74 \rightarrow 3,70$
		$100 - (27*1) = 73 \rightarrow 3,65$
		$100 - (28*1) = 72 \rightarrow 3,60$
		$100 - (29*1) = 71 \rightarrow 3,55$
		$100 - (30*1) = 70 \rightarrow 3,50$
		$100 - (31*1) = 69 \rightarrow 3,45$
		$100 - (32*1) = 68 \rightarrow 3,40$
		$100 - (33*1) = 67 \rightarrow 3,35$
		$100 - (34*1) = 66 \rightarrow 3,30$
		$100 - (35*1) = 65 \rightarrow 3,25$
		$100 - (36*1) = 64 \rightarrow 3,20$
		$100 - (37*1) = 63 \rightarrow 3,15$
		$100 - (38*1) = 62 \rightarrow 3,10$
		$100 - (39*1) = 61 \rightarrow 3,05$
		$100 - (40*1) = 60 \rightarrow 3,00$
		$100 - (41*1) = 59 \rightarrow 2,95$
		$100 - (42*1) = 58 \rightarrow 2,90$
		$100 - (43*1) = 57 \rightarrow 2,85$
		$100 - (44*1) = 56 \rightarrow 2,80$
		$100 - (45*1) = 55 \rightarrow 2,75$
		$100 - (46*1) = 54 \rightarrow 2,70$

Рис.3



**Калиниченко Анатолий Николаевич**  
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры МПЗ и МК  
Ижевская государственная медицинская академия  
**Наговицин Сергей Грациатович**  
Кандидат педагогических наук, доцент  
Зав. кафедрой гуманитарных социально-экономических  
и естественнонаучных дисциплин ГОУ ВПО «Ижевский юридический  
институт» (филиал) Российской правовой академии Минюста России  
**Шубин Лев Леонидович**  
Доцент кафедры МПЗ и МК  
Ижевская государственная медицинская академия  
г. Ижевск, Россия

### **ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

#### Abstract

This paper reports the results of introducing specially designed computer program of the rank-order grading system of student performance and learning. The pedagogical technique of the rank-order grading system allows to make estimation as precise as 0,01 points.

Key words: rank-order grading system, a cumulative (memory) estimation; student performance, the module; total rating; information-analytical program; pedagogical monitoring; electronic record book; educational and professional motivation.

В современных условиях приоритетным направлением модернизации Российского образования является разработка и внедрение в практику обучения балльно-рейтинговой системы (далее БРС) контроля и оценки знаний обучающихся. При этом оценка учебной работы учащихся, основанная на наборе и последующем суммировании баллов по всем видам их учебной деятельности в учебном году (семестре), является кумулятивной (накопительной). БРС призвана всесторонне и объективно оценивать успешность обучающихся.

За период с 2003 по 2011 гг., с целью объективизации контроля и оценки знаний студентов, усиления их образовательной и профессиональной мотивации, нами разработана, апробирована, прошла опытную эксплуатацию и внедряется в практику обучения психолого-педагогическая технология балльно-рейтинговой оценки учебной успешности студентов.

Учебная успешность студента, т.е. его учебные достижения, как формируемого в ходе учебно-воспитательного процесса специалиста, включает, на наш взгляд, следующие элементы:

**Успеваемость** – определяется средним баллом оценок полученных студентом в ходе изучения дисциплины (модуля). Она изначально определяет количество набранных студентом рейтинговых единиц.

**Коэффициент активности** - отражает инициативу студента в ходе изучения дисциплины (модуля), корректирует средний балл успеваемости и (соответственно) набранные студентом рейтинговые единицы.

**Коэффициент освоения зачетно-кредитных единиц** определяет трудоемкость в зависимости от количества часов выделенных на изучение дисциплины (модуля), также корректирует набранный студентом рейтинг при условии полного освоения им учебной дисциплины (прибавляется к набранным баллам).

При наличии экзамена по изучаемой дисциплине (модулю), успешность определяется как среднее арифметическое балла успешности и балла экзаменационной оценки.

Таким образом, учебная успешность студента по изучению дисциплины (модуля) - есть сумма среднего балла успеваемости, коэффициента активности и коэффициента зачетно-кредитных единиц, которые обуславливают количество набранных студентом рейтинговых единиц определяющих его рейтинг.

Накопленный рейтинг студента определяется из семестровых рейтингов путем их усреднения.

Итоговый рейтинг включает в себя – среднее арифметическое между накопленным рейтингом успешности студента и усредненной оценкой полученной на итоговой государственной аттестации.

Материалы по данной технологии контроля и оценки учебной успешности обучающихся были апробированы более чем на 30 разноуровневых конференциях РФ, на конференции Международной Ассоциации Работников Образовательных Медицинских Учреждений в г. Лос-Анджелес (США) в 2005 г., на конференции Европейской Ассоциации Медицинского Образования в г. Генуя (Италия) в 2006 г., на Международном форуме «Информационные технологии и общество – 2008» в г. Кемер (Турция) в 2008 г., а также на международной научно-практической конференции «Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте», г. Одесса (Украина) в 2007 – 2011 гг.

Информационное сопровождение балльно-рейтинговой системы осуществляется информационно-аналитической программой «Рейтинговая оценка учебной успешности студентов» (ОРТМА («Успешность»)), (свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ №2009610933, от 11 февраля 2009 г.), которая автоматизирует процессы накопления, хранения и обработки учебной информации, формирует и выдает на печать документы, позволяющие проводить оперативный и глубокий анализ учебной успешности студентов, групп, курсов, факультетов, учреждения в целом, однопрофильных учреждений.

Цели ее использования:

– объективизация контроля и оценки учебной успешности, т.е. результатов, достигнутых обучающимися в ходе образовательного процесса с точностью до 0,01 балла;

– проведение педагогического мониторинга на всех этапах обучения;

– усиление учебной и профессиональной мотивации обучающихся;

– использование электронных журналов учета успеваемости, электронных рабочих программ, а также методических материалов, которые преподаватель может использовать на занятиях, в т.ч., данных интернета, получаемых в ходе занятия.

Программа предназначена для использования в высших и средних – специальных образовательных учреждениях. Она обеспечивает информационное сопровождение всего образовательного процесса: формирует электронные журналы (рис.1), учебно-методические карты оценки и учета учебной успешности (рис.2), зачетно-экзаменационные ведомости (рис.3).

Программа апробирована, прошла опытную эксплуатацию и внедрена в практику обучения Ижевского юридического института (ф) РПА Минюста России, внедряется в практику обучения в средних общеобразовательных школах № 81 и 84 г. Ижевска.

Трехлетний опыт использования данной программы на кафедре мобилизационной подготовки здравоохранения и медицины катастроф показал ее высокую эффективность. В сентябре - октябре 2008 г. программа экспонировалась в Москве (ВВЦ) на 10-м Всероссийском форуме «Образовательная среда - 2008». Поэтапное внедрение программы в ИГМА планируется до сентября 2012 г.

### Фрагмент электронного журнала

Фамилия, имя, отчество	30.03.10	30.03.10	07.04.10	14.04.10	14.04.10	21.04.10	21.04.10	28.04.10	28.04.10	04.05.10	03.09.10	05.09.10	08.09.10	10.09.10	15.09.10	16.09.10
	Т-1 лекц	Т-2 лекц	Т-2 лекц	Т-2 лекц	Т-2 лекц	Т-3 лекц	Т-4 лекц	Т-3 лекц	Т-3 лекц	Т-5 лекц	Т-5 лекц	Т-5 лекц	Т-3 лекц	Т-6 лекц	Т-4 лекц	Т-7 лекц
Фамилия, имя, отчество	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Бурнашева Э С	*	*	*32(3)	*	*5	*5	*45	*3	*5	*5	*	*5	*	*	*4	*
Вавилова А В	У(4)	*	*452(4)	*	*55Т	*	*5	*45	*	*5	*	*5	*	*	У(4)	*
Воролицев М В	*	*	*Т	*432(4)	*	*5	*55Т	*3	*	*5	*	*5	*	*	*3	*
Захаров А А	*	*	*432(4)	*	н(4)	*33	*43	*	*4	*	*4	*	*	*	*3	*
Кистеньев Р В	*	*	*3	*432(4)	н(3)	*45	*43	*	*4	*	*4	*	*	*	*3	*
Котова В П	*	*	*53Т	*	*45	*45	*45	*	*5	*5	*	*5	*	*	*4	*
Лялин Г В	*	*	*32(4)	У(4)	*5	*43	*43	*	*5	*5	*	*5	*	*	*	*
Миронова И А	*	*	*32(3)	*	*45	*45	*34	*33	*	*5	*	*5	*	*	*	*
Пензина Е С	*	*	*3	*	*5	*432(4)	*2(3)5	*4	*	*5	*	*5	*	*	*	*
Петрова Т А	*	*	*432(4)	*	н(4)	*44	*43	*	*5Т	*5	*	*5	*	*	*4	*
Пивина В Н	У(4)	*	У(5)	*	У(3)	*У(4)	У(4)	У(4)	*	*4	У(4)	*	У(4)	*	У(3)	*
Плешакова В А	*	*	*3	*	*45	*	*5	*43	*	*4	*	*4	*	*	*3	*
Подсребин В А	*	*	*32(3)	*	*45	*	*4	*3	*	*4	*4	*5	*	*	*4	*
Санникова К А	*	*	*32(3)	*	н(3)	*35	*44	*	*4	*	*4	*	*	*	*4	*
Сергеева П О	*	*	*32(3)	*	н(3)	*43	*	*43	*	*4	*	*4	*	*	*	*
Таненко М Ю	*	*	*32(4)	*	*45	*5	*44	*	*4	*4	*	*4	*	*	*4	*
Турецких Н О	*	*	У(4)	*432(4)	н(3)	*5	н(4)	*	*5	*3	*	*5	*	*	*	*
Фарахов М Т	*	*	*43	*	*5	*5	*55	*	*4	*	*4	*	*	*	*4	*
Чуланова Д Н	*	*	У(4)	*42(4)	*	*5	*4	*	*4	*5	*	*4	*	*	У(4)	*
Шалагина М Н	*	*	*432(4)	*	н(3)	*45	*5	*	*4	*5	*	*4	*	*	*5	*
Широких И С	*	*	*432(4)	*	*5	*5	*44	*	*4	*44	*	*4	*	*	*5	*
Янелова В В	*	*	*32(3)	*	н(3)	*45	*34	*	*5	*4	*	*5	*	*	*3	*

Словные обозначения: "н" - присутствие на занятии; "н(3)" - пропущенное занятие по уважительной причине; "У" - пропущенное занятие по уважительной причине; "У(4)" - опоздание на занятие; "2" - отметка 2; "3" - отметка 3; "4" - отметка 4; "5" - отметка 5; "Т" - научно-информационная (теоретическая) активность; "А" - общественная активность; "Т" - научно-информационная (теоретическая) активность; "А" - общественная активность; "Д" - дисциплинарное замечание; "Оценки" - консультация по теме занятия, пропущенного по уважительной причине; "У(оценка)" - консультация по теме занятия, пропущенного по уважительной причине; "2(оценка)" - исправленная неудовлетворительная оценка; "ч" - зачет.

Ф3 - Итоговая оценка учебной успеваемости студента (ФРПМА ("Успешность"))

Группа - 311 Учебный предмет - Медицина катастроф

Ф3 - Итоговая оценка учебной успеваемости студента (ФРПМА ("Успешность"))

Открыть журнал за день -

Обойти журнал по столбцу

Рис. 1.

## Методическая карта учета учебной успешности

оценка учебной успешности студентов (OPTIMA ("Успешность"))

пгел - t3002\_me\_frх - Page 1

"Рейтинговая оценка учебной успешности студентов"

## Методическая карта учета учебной успешности

ВУЗ - Ижевская государственная медицинская академия

Звание, ФИО доцент Калининченко А.Н.

Факультет - Лечебный Группа - 311-312

преподавателя

кафедра - Моб. подготовки здравоохран. и медицины катастроф

Предмет - Медицина катастроф

№ п/п	Ф.И.О. обучаемых	Учебная успешность									Оценка по четырёх-балльной шкале		
		Средняя оценка успеваемости	Балл активности	Кoeffициент активности	Оценка учебной успешности	Зачёт	Экзамнационная оценка	Средняя оценка	Кoeffициент зачётов/единиц	Итоговая оценка уровня учебной успешности			
										в баллах		в РЕ	уровень учебной успешности
1.	Бурнашева Э.С.	4,31	50,00		4,31	+	5,00	4,66	0,05	4,71	94	высокий	5
2.	Вавилова А.В.	4,55	75,00	0,10	4,65	+	5,00	4,83	0,05	4,88	97	высокий	5
3.	Воронцов М.В.	4,12	90,00	0,20	4,32	+	5,00	4,66	0,05	4,71	94	высокий	5
4.	Захаров А.А.	3,50	48,00	-0,05	3,45	+	4,00	3,73	0,05	3,78	75	высокий	4
5.	Кистнев Р.В.	4,00	48,00	-0,05	3,95	+	4,00	3,98	0,05	4,03	80	высокий	4
6.	Котова В.П.	4,29	60,00	0,05	4,34	+	4,00	4,17	0,05	4,22	84	высокий	4
7.	Лалин Г.В.	4,17	50,00		4,17	+	5,00	4,59	0,05	4,64	92	высокий	5
8.	Миронова И.А.	4,24	50,00		4,24	+	4,00	4,12	0,05	4,17	83	высокий	4
9.	Пензина Е.С.	4,07	50,00		4,07	+	4,00	4,04	0,05	4,09	81	высокий	4
10.	Петрова Т.А.	4,20	98,00	0,20	4,40	+	5,00	4,70	0,05	4,75	95	высокий	5
11.	Пивина В.Н.	3,86	48,00	-0,05	3,81	+	5,00	4,41	0,05	4,46	89	высокий	4
12.	Плешакова В.А.	4,06	75,00	0,10	4,16	+	4,00	4,08	0,05	4,13	82	высокий	4
13.	Подскребин В.А.	4,22	75,00	0,10	4,32	+	5,00	4,66	0,05	4,71	94	высокий	5
14.	Санникова К.А.	4,21	73,00	0,10	4,31	+	5,00	4,66	0,05	4,71	94	высокий	5
15.	Сергеева П.О.	3,86	58,00		3,86	+	4,00	3,93	0,05	3,98	79	высокий	4
16.	Таненко М.Ю.	4,22	50,00		4,22	+	5,00	4,61	0,05	4,66	93	высокий	5
17.	Турецких Н.О.	3,94	46,00	-0,05	3,89	+	5,00	4,45	0,05	4,50	90	высокий	5
18.	Фаррахов М.Т.	4,47	70,00	0,10	4,57	+	5,00	4,79	0,05	4,84	96	высокий	5
19.	Чуланова Д.Н.	4,41	50,00		4,41	+	4,00	4,21	0,05	4,26	85	высокий	4
20.	Шалалина М.Н.	4,21	58,00		4,21	+	5,00	4,61	0,05	4,66	93	высокий	5
21.	Ширских И.С.	4,10	50,00		4,10	+	5,00	4,55	0,05	4,60	92	высокий	5
22.	Янапова В.В.	4,17	48,00	-0,05	4,12	+	4,00	4,06	0,05	4,11	82	высокий	4
Итого по группе 311-312		4,14	60,00	0,05	4,19	+	4,59	4,39	0,05	4,44	88	высокий	4
Итого по факультету Лечебный		4,14	60,00	0,05	4,19	+	4,59	4,39	0,05	4,44	88	высокий	4
Итого		4,14	60,00	0,05	4,19	+	4,59	4,39	0,05	4,44	88	высокий	4

Подпись преподавателя \_\_\_\_\_

Рис. 2.

## Зачетно-экзаменационная ведомость

студентов (ОРТИМА ("Успешность"))

Рейтинговая оценка учебной успешности студента\*

**Ижевская государственная медицинская академия**  
Дневное, вечернее, заочное обучение  
(пожизненно)

**ЗАЧЕТНО-ЭКЗАМЕНАЦИОННАЯ ВЕДОМОСТЬ № \_\_\_\_\_**

Семестр \_\_\_\_\_  
Формы контроля - Зачет Экзамен (подчеркнуть)  
Факультет Лечебный  
Группа 311-312 курс 3  
Дисциплина Медицина катастроф  
Фамилия, имя, отчество экзаменаторов Капишничко А.Н.

Дата проведения экзамена 14.01.2011

№ п/п	Ф.И.О. обучающегося	№ отчетной единицы	Оценка учебной успешности	Зачет	Экзамениционная оценка	Средняя оценка	Курсовый балл	Итоговая оценка уровня учебной успешности			Оценка по четырехбалльной шкале	Подпись преподавателя
								в Баллах	в РЕ	уровень учебной успешности		
1.	Бурнаков Э.С.	07031	4,31	+	5,00	4,66	0,05	4,71	94	высокий	5	
2.	Виноградова А.В.	08019	4,85	+	5,00	4,83	0,05	4,88	97	высокий	5	
3.	Воронцов М.В.	08030	4,32	+	5,00	4,66	0,05	4,71	94	высокий	5	
4.	Экзаров А.А.	08222	3,45	+	4,00	3,73	0,05	3,78	75	высокий	4	
5.	Истомин Р.В.	08070	3,95	+	4,00	3,98	0,05	4,03	80	высокий	4	
6.	Козлов В.П.	08081	4,34	+	4,00	4,17	0,05	4,22	84	высокий	4	
7.	Лалин Г.В.	08234	4,17	+	5,00	4,58	0,05	4,64	92	высокий	5	
8.	Муромова И.А.	08239	4,24	+	4,00	4,12	0,05	4,17	83	высокий	4	
9.	Пензин Е.С.	08129	4,07	+	4,00	4,04	0,05	4,08	81	высокий	4	
10.	Петрова Т.А.	08132	4,40	+	5,00	4,70	0,05	4,75	95	высокий	5	
11.	Пивнев В.Н.	05157	3,81	+	5,00	4,41	0,05	4,46	88	высокий	4	
12.	Плещинская В.А.	08133	4,18	+	4,00	4,08	0,05	4,13	82	высокий	4	
13.	Подкорыбин В.А.	08134	4,32	+	5,00	4,66	0,05	4,71	94	высокий	5	
14.	Семикова К.А.	08254	4,31	+	5,00	4,66	0,05	4,71	94	высокий	5	
15.	Сарычев П.О.	08145	3,86	+	4,00	3,93	0,05	3,98	79	высокий	4	
16.	Тевенов И.Ю.	08152	4,22	+	5,00	4,61	0,05	4,66	93	высокий	5	
17.	Турецкий Н.О.	08156	3,89	+	5,00	4,45	0,05	4,50	80	высокий	5	
18.	Фареева М.Т.	08157	4,57	+	5,00	4,79	0,05	4,84	96	высокий	5	
19.	Чулочков Д.Н.	08168	4,41	+	4,00	4,21	0,05	4,26	85	высокий	4	
20.	Шалеева М.Н.	08172	4,21	+	5,00	4,61	0,05	4,66	93	высокий	5	
21.	Широков И.С.	08174	4,10	+	5,00	4,55	0,05	4,60	92	высокий	5	
22.	Янчиков В.В.	08180	4,12	+	4,00	4,06	0,05	4,11	82	высокий	4	
Число студентов на экзамене								22				
Из них, получивших "отлично"								13				
получивших "хорошо"								9				
получивших "удовлетворительно"								0				
получивших "неудовлетворительно"								0				
Число студентов, не явившихся на экзамен								0				
Число студентов, не допущенных к экзамену								0		Зак. кафедрой _____ Декан факультета _____		

Запрещается:  
1. Поднимать экзамены от студентов, не явившихся в день экзамена;  
2. Принимать экзамены в сроки, не установленные утвержденным расписанием, кроме случаев, специально разрешенных деканом.

rosoft ... Контакты - Opera Копия оценка 2010 ... Рейтинговая оценка...

Рис. 3.

В заключение следует отметить, что предлагаемая технология усиления учебной и профессиональной мотивации обучающихся, контроля и оценки их учебной успешности с точностью до 0,01 в сочетании с информационно-аналитическим обеспечением, является на наш взгляд, эффективной и в качестве унифицированной может быть использована в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений.

**Колзина Алла Леонидовна**  
**Кандидат педагогических наук**  
**Заместитель декана исторического факультета**  
**по внеучебной и воспитательной работе**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

**МОДЕЛИРОВАНИЕ УСЛОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ  
В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

Abstract

Professional education is studied in the context of the competence-based approach. The problems of modeling simulation business games are discussed.

Key words: professional education, business games, modeling, competence-based approach.

В современной теории профессионального образования с позиций компетентностного подхода обсуждаются способы реализации образовательного стандарта через лично-ориентированное профессиональное обучение, путем построения индивидуальных траекторий развития, обеспечения студенту возможности выбора профиля обучения и вида профессиональной деятельности.

В студенческом возрасте процесс профессионального развития осуществляется путем постепенного вхождения в профессию. Для первокурсников - это адаптация к новым условиям обучения, определенные сомнения в правильности выбранной профессии. Позднее перед студентами стоит проблема выбора направления профессионального развития в рамках профиля обучения или построения индивидуальной образовательной траектории. На выпускных курсах решается вопрос о специализации в рамках выбранной профессии, о конкретном месте работы.

Мы определяем профессиональное развитие как профессиональный рост студентов в процессе обучения в вузе, обусловленный поэтапным овладением основными профессиональными компетенциями, как становление профессионально-значимых личностных качеств и способностей за счет включения в активную учебно-познавательную деятельность на занятиях по предмету / дисциплинам специализации при поддержке преподавателя.

В качестве одного из методов профессионального развития студентов мы рассматриваем привлечения их к участию в профессионально-ориентированной игровой деятельности и создания собственных дидактических игровых проектов.

Профессиональное развитие студентов предполагает овладение ими определенными профессиональными компетенциями, характеризующими различные аспекты его будущей профессиональной деятельности. Компетентностный подход, как методология сегодняшнего дня в образовании, задает набор компетенций, ориентированных на смысловую составляющую любого

вида профессиональной деятельности. Осваивая компетенции в игровой форме в процессе специально инициированной условной профессиональной деятельности, будущий специалист получает возможность выбора направления профессионального развития.

Мы определяем «профессионально-ориентированную игру» как вид условной, творческой, профессиональной деятельности, в ходе которой формируется система общекультурных, предметных и профессиональных компетенций, связанных с будущей профессией. Это форма воссоздания, предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики. Одним из видов такой профессионально-ориентированной имитационной игры является Модель ООН.

Мы рассматриваем имитационные игры как моделирование деятельности какой-либо организации, конкретных людей, событий в условных обстоятельствах, основанных на конкретных ситуациях, взятых из реальной жизни (или способных стать таковыми), и представляющих собой динамическую модель упрощенной действительности. Основная задача метода моделирования – научить студента ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их интересы, потребности и деятельность, не прибегая к формальным атрибутам власти, к приказу.

Модель Организации Объединенных Наций это деловая игра, в ходе которой имитируются заседания органов ООН - Генеральной Ассамблеи или Совета Безопасности, где обсуждаются определенные актуальные темы («Ситуация в КНДР: глобальная безопасность и ядерное нераспространение», «Положение в Афганистане») в соответствии с жесткими правилами дипломатического общения и делового этикета.

Студенты становятся дипломатическими представителями различных государств, которые собрались в ООН, чтобы решить вопросы, волнующие все человечество. Модель требует от участника полного перевоплощения - делегат должен знать историю и внешнюю политику представляемой страны. В этом заключается гуманитарная цель подобных имитационных игр - почувствовать, чем живут другие нации. Здесь студент должен мобилизовать весь свой опыт, знания, навыки, суметь вжиться в образ определенного лица, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения.

Итогом работы Модели ООН становится резолюция, которая является компромиссом между позициями стран-участниц. И, как пример неординарного, порой нового взгляда на мировую проблему, эта резолюция «отсылается» в Секретариат Организации Объединенных Наций в Нью-Йорке.

По данным наблюдения, участие в данной игре помогает студентам:

- приобрести ценные знания о том, как работает глобальная международная организация (познакомиться со структурой ООН, ее протоколом, форматом и деятельностью);
- попробовать себя в обсуждении ключевых политических и экономических вопросов современности, которые волнуют все человечество;
- научиться отстаивать свою позицию, выделяя ее сильные стороны и маскируя слабые; и, одновременно, умение доказать, что позиция противника не верна;

- получить навыки публичного выступления;
- приобрести навыки ведения переговоров и дискуссий, подготовки документов;
- приобрести ценную языковую практику делового английского и русского;
- стать настоящим лидером и развить харизматические качества;
- получить опыт работы в команде, создания блоков и коалиций, поиска компромиссов и т.д.

Традиции проведения будущих Моделей ООН были заложены в США в 1968 г. усилиями нидерландских студентов и преподавателей Модель появилась в Европе – это была Европейская Международная Модель ООН в Гааге (TEIMUN), которая успешно функционирует и сегодня, объединяя тысячи старшеклассников и учителей из более чем 90 стран мира. При поддержке Гаагской Модели ООН работают 24 конференции, в том числе Модель в Санкт-Петербурге. На сегодняшний день, по данным Североамериканской Ассоциации Объединенных Наций, только в США с успехом функционируют более 160 Моделей. Самая же главная Модель ООН – учрежденная в 2009 году ежегодная Глобальная Модель ООН, участники которой имеют честь пообщаться с самим Генеральным Секретарём ООН, - проводится в разных городах и курируется представителями Организации Объединенных Наций.

В России первыми организовали подобную деловую игру студенты МГИМО и МГУ в 1990 г. С тех пор крупнейшей и наиболее авторитетной Моделью является Московская Международная Модель ООН, проводимая Московским Государственным Институтом Международных Отношений (у) МИД РФ.

Студенты исторического факультета УдГУ участвуют в Модельном движении с 2003 г., ежегодно расширяя ареал своего участия в Молодежных Моделях ООН в России: Московская, Ярославская, Белгородская, Нижегородская, Тюменская, Волгоградская и др. Наши студенты неоднократно признавались лучшими делегатами Моделей ООН за свою активность, конструктивность и новые идеи, которые реализовались в резолюциях.

От модели к модели растет уверенность студентов в правильности профессионального выбора, что позволяет преодолевать им «провинциальную» скромность и застенчивость и ощущать себя полноправными участниками Международного Модельного движения, что подтверждает участие студентов ИФ в Международных Моделях ООН в Париже (2007) и в Ливане (2009). В 2011 г. студенты Исторического факультета были приглашены на Китайскую платформу моделей ООН в г. Пекин, которая объединила более 2000 учащихся и студентов со всего мира.

Участие в таких деловых играх, помимо формирования профессиональных и общекультурных компетенций, рождает крепкую дружбу между делегатами и помогает воспитывать новых лидеров завтрашнего дня, создает условия для межкультурного обмена.

Однако, главным условием профессионального развития студентов, является не столько участие в условной профессиональной деятельности в виде деловых игр, сколько создание собственных игровых проектов. Поэтому, в 2010 г. инициативная группа студентов ИФ - участников Моделей ООН разного уровня, разработали и защитили в конкурсе социальных проектов



УВВР УдГУ «САМИ» проект проведения Первой открытой Модели ООН в Ижевске. Студенты выступали в роли сотрудников Секретариата Модели, Экспертов, делегатов. Самостоятельно писали доклады экспертов, рецензировали поступающие для регистрации тезисы, отвечали на многочисленные вопросы будущих делегатов и т.п., то есть приобретали и развивали соответствующие организаторские, коммуникативные, научно-исследовательские и иные профессиональные компетенции.

Педагогическое сопровождение проекта осуществлялось на уровне научных консультаций преподавателей кафедры новой и новейшей истории и международных отношений УдГУ (заведующий кафедрой – к.и.н., профессор Санников Н.И.), методической и технической поддержки со стороны сотрудников деканата, финансовой помощи со стороны Управления по внеучебной и воспитательной работе УдГУ.

Непосредственно в Ижевской Модели ООН приняли участие 70 человек. Среди них были студенты не только Исторического факультета, но также делегаты от ИПСУБа, ИЭиУ, ФПИЯ, ИППСТ, БХФ. С энтузиазмом в проект влились и представители других университетов. ИжГТУ и УрГЭУ (Екатеринбург) направили своих делегатов. А присутствие иностранцев Грегора Вензлавски (Германия), Феликса Ансмманна (Германия) и Майкла Вогеля (США) сделало Модель международной.

Студенты на четыре дня оторвались от занятий, чтобы обсудить глобальные мировые проблемы и выработать несколько позитивных путей решения. В рамках Ижевской Модели ООН проходили заседания Совета Безопасности, где на повестке дня стоял вопрос угрозы международному миру и безопасности в связи с проблемой нераспространения ядерного оружия, и Генеральной Ассамблеи, где обсуждалась проблема охраны глобального климата в интересах нынешнего и будущих поколений человечества.

Все заседания проводились в соответствии со строгим регламентом и протоколом. Это обстоятельство, по мнению студентов – делегатов, сделало опыт по ведению переговоров и дискуссий, поиску взаимовыгодных решений, приобретенный делегатами, поистине неоценимым. Помимо официальных заседаний секретариатом была организована культурная программа. Делегаты посмотрели и обсудили фильм «Невидимые дети», снятый группой известных режиссеров, среди которых Эмир Кустурица, Ридли Скотт и другие, «боролись с анархистами» в рамках в ролевой игры и ели трехкилограммовый торт.

По итогам заседаний были приняты две резолюции и выявлены лучшие делегаты. Ими стали: в Генеральной Ассамблее - Дина Кричкер, представлявшая Австралию, в Совете Безопасности - Анастасия Щербенева, с успехом защитившая интересы Франции.

Ижевск стал 26 городом в России, где проводятся подобные форумы. Секретариат и участники надеются, что после столь удачного старта, контингент модельщиков будет расти, а Модель приобретет статус постоянного мероприятия в УдГУ.

Таким образом, в результате данной условной игровой профессионально-ориентированной деятельности у студентов формировались необходимые профессиональные компетенции, наблюдалась динамика их профессиональ-

ного развития, как совокупность изменений в деятельностных характеристиках, происходящих в структуре личности в рамках его профессиональной подготовки и процессе освоения профессиональной деятельности.

Компетентностный подход ставит в центр внимания студента как субъекта жизни, как свободную и духовную личность, имеющую потребность в саморазвитии, которое максимально возможно путем построения индивидуальных траекторий развития и образования. Кроме того, идеи компетентностного подхода лежат в основе индивидуализации образования в связи с ориентацией на результат деятельности, в контексте опыта работы исторического факультета, на индивидуальный дидактический продукт, как средство обучения – игровой проект. Овладение компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, т. е. компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности. В нашем случае профессиональные компетенции формируются в процессе условной профессиональной деятельности – создания и разработки дидактических средств – дидактических игр.

**Култашева Наталья Валерияновна**

**Кандидат педагогических наук**

**Доцент Института повышения квалификации**

**и переподготовки работников образования Удмуртской Республики**

**г. Ижевск, Россия**

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

### **Abstract**

The article presents an analytical computer program of educational process in comprehensive school, which is intended to collect objective information about its condition. The system of predictable changes preventing from the development of negative occurrences is offered.

**Key words:** Monitoring, quality of educational process, the computer program of monitoring, educational process.

Система образования в России в настоящее время характеризуется необходимостью перехода к системе непрерывного образования, которая создает условия для поддержания постоянного уровня готовности к выполнению усложняющихся социально-экономических задач, реализации новой парадигмы образования – «образования через всю жизнь».

На современном этапе важнейшим направлением реформирования образования является повышение его качества во всех типах образовательных учреждений. Изучение проблемы качества образования, его оценка становятся приоритетными и приобретают особую важность. Деятельность образова-

тельных учреждений направлена на развитие конкурентоспособной личности, на формирование человека, способного определить ближайшие и дальние перспективы, умеющего ставить цели, намечать план действий, находить и анализировать необходимую информацию и ресурсы, верно оценивать достигаемые результаты. Важно учитывать учебные возможности обучающихся и их индивидуальные особенности. Уже в школе учащиеся должны получать возможность раскрытия своих способностей, сориентироваться в высокотехнологичном современном мире.

Чтобы управлять образовательным процессом в общеобразовательной школе, разработать систему прогнозируемых изменений, предупреждающих развитие негативных явлений необходима постоянная, объективная информация о школе, о деятельности педагогов, о обученности и развитии учащихся. В этом большую помощь оказывают мониторинговые исследования.

Внутришкольный мониторинг осуществляется на макро и микроуровнях. Макроуровень связан с непрерывным, научно обоснованным, диагностико-прогностическим слежением за состоянием учебно-воспитательного процесса и развитием школы в целом. Микроуровень – с отражением личных достижений учащихся или затруднений в усвоении ими учебных программ, в определении будущей профессиональной деятельности и адаптации в учреждениях НПО, СПО и ВУЗАх при дальнейшем их обучении.

В условиях автоматизации и информатизации общества нами предлагается компьютерная программа мониторинга учебно-воспитательного процесса (КПМ УВП) [2]. Программа основана на математических методах исследования учебно-воспитательного процесса и включает несколько этапов: выделение показателей качества; определение критериев оценки (эталона, требования), на основе которых будет оцениваться данный показатель; формирование шкалы уровней достижения критерия качества; разработка инструментария; организация сбора, обработки и интерпретации полученных данных; представление и распространение обобщенной информации для разных категорий пользователей; организация общественного и профессионального обсуждения. Для эффективно работающей школы самооценка, изменения и совершенствование являются естественными и необходимыми.

При разработке аналитической программы мониторинга учебно-воспитательного процесса авторы опирались на Федеральный Закон «Об образовании» от 10 июля 1992 №3266-1; положения о лицензировании образовательной деятельности (постановление Правительства Российской Федерации от 31.03.2009 №277) и об аккредитации образовательных учреждений (постановление Правительства Российской Федерации от 14.07.2008 №522); работы по теории управления педагогическими системами и качеством образования (В.А. Болотов, Е.Ю. Гирба, В.К. Загвоздкин, М.Л. Агранович, П.Е. Кондрашов, Г.Н. Подчалимова, И.В. Ильина, С.Н. Белова, Л.В. Мозгарев, В.П. Панасюк, Ю.А. Савинков, В.И. Чекунов, С.Л. Фоменко); проблемам обучения, качеству урока (В. Загвоздкин, Л.И. Храмова, А.А. Темербекова); проблемам воспитания и воспитанности (А.И. Севрук, Е.А. Юнина, А.В. Куклина, Е.Н. Степанов, Г.П. Мизюлина, Н. Хвостов, М.И. Шилова, Н.В. Култашева, Г.Я. Камашев, А.С. Япеев); развитию творческого потенциала педагогов (В.И. Андреев, В.П. Беспалько, Н. Хвостов, П.И. Третьяков); проблемам педагогического

мониторинга в образовании (А.Н. Майоров, П.И. Третьяков, А.И. Севрук, Е.А. Юнина, В.И. Андреев, С.Е. Шишов, В.А. Кальней).

Анализ литературных источников и собственный педагогический опыт позволил определить основные показатели учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы. Данные показатели состоят из критериев, которые прямо или косвенно отражают качество учебно-воспитательного процесса, это: характеристика условий и ресурсов (объект управляющего воздействия); позитивное внутришкольное управление; формирование творчески работающего коллектива учителей; работа с родителями (законными представителями учащихся); организация учебного (образовательного) процесса; результаты образовательной деятельности школы; организация воспитательного процесса; результаты воспитательного процесса. Эксперты из числа педагогов, заместителей директоров и директора школ внесли свои корректировки.

Задача КИМ УВП состоит в точной, объективной оценке учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы. Для этого необходимо весь учебно-воспитательный процесс оценить каким-то количеством баллов. Нами предлагается 100-балльная шкала. Для предложений по оценке показателей в баллах было проведено анкетирование среди экспертов. Экспертами выступили директора, заместители директоров и педагоги общеобразовательных учреждений.

Организатор экспертизы провел беседу, в которой затронул вопросы: сущность экспертных методов; значение проводимой экспертизы для решения выбора распределения баллов по показателям; порядок опроса, основные оценочные операции, методы обработки результатов. Организатор экспертизы представил также членов рабочей группы, показал, как следует заполнять анкету, ответил на возникающие вопросы. При разъяснении содержания вопроса была соблюдена нейтральность, экспертам не подсказывались варианты ответов. Заполнение анкеты проводилось в соответствующей рабочей обстановке при отсутствии посторонних лиц.

Качество образования и учебно-воспитательного процесса должно являться мерилем всех достижений и вносимых изменений в образовательную политику и практику – поэтому необходимо уметь его оценивать. Оценивать качество необходимо прежде всего для осмысления и формулирования целей развития, создания образцов, а не только для принятия управленческих решений, направленных на обеспечение функционирования образовательных учреждений.

Система отслеживания, мониторинга, самоанализа деятельности школы ценна тем, что позволяет определить, где мы находимся по сравнению с другими, а образовательному учреждению – оставаться конкурентоспособным. На современном этапе в условиях вариативности образования, разнообразия средств и методов воспитания, обучения, множества действующих факторов и условий формирование полноценного информационного обеспечения (системы данных) представляет собой сложную задачу управления, которая не может быть решена сугубо педагогическими средствами. Для ее решения необходимо использовать достижения других наук: математики, в частности, теории измерений, информатики. Содержательная сторона качества учебно-воспитательного

процесса имеет приоритетное значение, а использование, например, математических методов и компьютерных технологий играет вспомогательную роль, повышая эффективность психолого-педагогического исследования.

На основе вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Оценка качества образовательного процесса в школе не сводится к тестированию знаний учащихся, а осуществляется комплексно, путем анализа работы образовательного учреждения во всех направлениях его деятельности.

2. Для всесторонней, объективной, точной оценки деятельности образовательного учреждения необходимо: применять не только педагогические, но и математические методы исследования учебно-воспитательного процесса с применением информационно-коммуникативных технологий; шире использовать контрольно-диагностирующие материалы в деятельности образовательного учреждения.

3. Аналитическое обобщение результатов деятельности школы и разработка прогноза развития учебно-воспитательной системы содействует развитию личности обучающегося, в определении его будущей профессиональной деятельности и адаптации в учреждениях НПО, СПО и ВУЗАх при дальнейшем обучении.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р.Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

2. Компьютерная программа мониторинга учебно-воспитательного процесса (КПМ УВП): свид. №2010614230 / В.А. Комелина, Н.В. Култашева, Г.Я. Камашев, И.М. Романова; заявка №2010612410; зарегистр. 30.06.2010.

3. Мирошниченко, А.А. Педагогический мониторинг: пособие / А.А. Мирошниченко, А.С. Казаринов, Г.В. Керова. – Глазов, 1998. – 40 с.

**Маханькова Наталья Владимировна**

**Кандидат педагогических наук**

**Доцент Института иностранных языков и литературы**

**Удмуртский государственный университет**

**г. Ижевск, Россия**

#### **ВНЕДРЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Abstract

The article analyses how to introduce computer-assisted technology into the process of teaching and learning foreign languages. Multimedia presentation is described as a tool developing professional creative competence in students.

Key words: computer-assisted technology, teaching and learning foreign languages, multimedia presentation

При реализации компетентного подхода возникает необходимость превращения образовательной среды высшей профессиональной школы в единое творчески развивающее образовательное пространство, способствующее становлению и развитию у студентов-будущих специалистов по языку творческой компетентности как фактора успешной самореализации в профессии. Эффективным средством реорганизации образования являются педагогические технологии, *интенсифицирующие обучение ИЯ* [1]: тренинговая (тренинговая ПТ креативности, коммуникативный тренинг, тренинговая проблемная ситуация, позитивный языковой тренинг, творческая мастерская); сенсорно-перцептивная (когнитивная, информационная, рефлексивная, коммуникативная); социально-репродукционная (игровая: дидактические, речевые, развивающие, социально-репродуктивные, ролевые, сюжетные, деловые, профессиональные); компьютерная (дистанционные, телекоммуникационные, мультимедийные (презентация). Анализ научной литературы [4; 5; 6; 7; 13] выявил разнообразие мультимедийных средств (ACDSee, CorelDraw, Ulead, Macromedia Flash, Microsoft Publisher, Power Point и др.) и учебных Интернет-ресурсов в обучении ИЯ (Хотлист, Мультимедиа скрпбук, Трежа хант, Сабджект сэмпла, Вебквест и др.). Особый научный интерес представляет *мультимедийная презентация*, целесообразность применения в учебном процессе которой обусловлена специфическими *возможностями представления информации*: многоканальность, наглядность, инегральность, моделирование изучаемых процессов и явлений, интерактивность, игровая форма, модальность восприятия.

Неразработанность теории по проблеме исследования приводит к терминологической полисемии и появлению таких понятий как: мультимедийная программа, мультимедийное пособие, мультимедийное приложение, учебно-образовательная презентация, мультимедийная презентация и т.д. [7; 8; 11]. Использование МП, как одной из форм повышения качества иноязычного образования, обусловлено ее *полифункциональностью*, проявляющуюся в том, что МП выступает как: *образовательный продукт*, состоящий из набора слайдов, на которых информация предъявляется в виде текста, изображения, аудио-материалов и видеороликов; *наглядное средство обучения ИЯ*, направленное на повышение *эффективности учебного процесса*; *средство медиаобразования* (направлено на формирование *медиакомпетентности* студентов, на формирование умений получать, критически оценивать и самостоятельно создавать сообщения); *средство развития психологических процессов* (память, внимание, воображение, восприятие, логическое мышление); *средство рефлексивного представления полученных результатов познавательной деятельности*. Специфика нашего подхода заключается в рассмотрении МП как подвида компьютерной педагогической технологии, основанной на применении современных технических средств обучения, одновременно использующих несколько информационных сред (графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение);

обладающей особой структурой; направленной на становление ПТК студентов.

Конструирование в процессе обучения ИЯ это средство углубления и расширения полученных теоретических знаний и развития творческих способностей, изобретательских, исследовательских интересов и склонностей обучающихся. Взаимосвязь всех видов конструирования – умственного, графического, предметно-манипулятивного – осуществляется на уровне результатов этого процесса, а именно: *описание системы мыслительных операций, выполнение эскизов, схем, моделирование опытного образца* [10]. Известно, что *внедрение педагогического опыта предполагает систему мер*, обеспечивающую применение педагогических новшеств, идей другими педагогами [1]. Полагаем, что педагогическая эффективность МП в иноязычном образовании во многом определяется *дидактическими условиями* конструирования и внедрения МП в учебный процесс, предполагающими: изучение особенностей иноязычного образования, научное обоснование целей, содержания, общих и частных функций применения МП; определение этапов МП, структуры, типов, преимуществ недостатков МП; принципов внедрения, методов, организационных форм, критериев оценивания.

**Цель внедрения МП – интенсификация обучения ИЯ** (передача большего объема учебной информации, обучающимся при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний, которая базируется на взаимодействии индивидуально-психологических коллективно-психологических факторов в учебной деятельности [9], которая предполагает: разработку и внедрение научно обоснованных методов руководства познавательным процессом, мобилизующих творческий потенциал личности; индивидуализацию обучения, мониторинг самостоятельной работы; рациональную дозировку учебного материала для многоуровневой проработки новой информации; широкое использование коллективных форм познавательной деятельности (КТД, игровое моделирование, проблемное обучение, кейс-технологии и др.); совершенствование навыков педагогического общения, мобилизующих творческое, критическое мышление обучаемых.

**Результат внедрения МП – становление ИКТ – компетентности** (способность обучающихся использовать информационные КТ для доступа к информации, для ее поиска, организации, обработки, оценки, а также для продуцирования и передачи); **становление профессионально-творческой компетентности студентов (ПТК)** (интегративная личностная характеристика студента, обеспечивающая ему успешность в академической учебной, квази-профессиональной и учебно-профессиональной деятельности в типовых и неординарных педагогических ситуациях, в *структуру* ПТК входят: психолого-педагогические знания, общекультурная эрудиция, профессиональное педагогическое мышление; специальные способности и умения; творческая готовность, образуемая комплексом творчески значимых личностных качеств [14].

#### **Содержание мультимедийной презентации**

1. Постановка цели применения МП.
2. Определение задач, решаемых преподавателем в ходе применения МП.
3. Отбор иноязычного учебного материала, который планируется использовать в процессе применения МП (напр. необходимый лексико-грамматический

материал для реализации учебных задач, наглядно-дидактический и аутентичный аудио-визуальный материал: фрагменты фильма, цифровая запись и т.д.).

4. Подбор конкретной компьютерной программы реализации МП.

5. *Описание алгоритма внедрения МП:*

- выбор наиболее эффективных видов заданий;
- выбор формы работы слушателей и их сочетаемость на занятии (индивидуальная, парная, коллективная (хоровая, групповая), самообучение, взаимообучение);
- разделение отобранного учебного материала на блоки по аспектам (фонетика, лексика, грамматика, текст, тема, коммуникация, итог);
- выбор *формы контроля* усвоенных обучающимися знаний (самостоятельная учебно-творческая работа, тест, креативное интервью, творческий диктант, творческий проект, исследовательский проект и т.д.);
- составление карт памяти по теме, тексту, основным лексическим единицам, грамматическим конструкциям и т.д.;
- выбор опорных сигналов для коммуникации: интеллект-карты, клише, схемы и т.д.;
- составление сценария занятия;
- проверка эффективности применения МУП с точки зрения обработки информации: 1) корректировка содержательной части презентации; 2) апробация презентации; 3) пробная эксплуатация в учебной группе; 4) корректировка и совершенствование информации по результатам внедрения;
- учет методических рекомендаций внедрения МП в учебный процесс.

***Этапы обработки информации***

1. Планирование презентации – докомпьютерное извлечение необходимой информации (определение цели, задач, плана, вида занятия, его содержания).

2. Разработка презентации – компьютерная обработка (оформление) отобранного материала; прогноз возможных вопросов аудитории и ответов на них.

3. Репетиция презентации – посткомпьютерная доработка изложенного материала на предмет его максимально эффективной наглядности и соответствия намеченным целям, задачам и плану занятия; корректировка количества и содержания слайдов в соответствии с временным фактором.

4. Апробация презентации – корректировка количества и содержания слайдов МП, исходя из анализа ее апробации.

***Структура мультимедийной презентации***

1. Цель и задачи применения МП.

2. Виды МП для реализации обозначенных целей и задач применения МП.

3. Описание алгоритма применения конкретного вида МП.

***Основные функции мультимедийной презентации по отношению к преподавателю***

- коммуникативная;
- информативная;
- тренировочная;
- управляющая;
- контролирующая;
- воспитывающая;
- мотивирующая;
- развивающая.



**Основные функции мультимедийной презентации по отношению к студенту**

- организация учебно- творческой деятельности;
- организация коллективной творческой деятельности;
- информационная поддержка;
- поддержка профессиональной деятельности;
- техническая поддержка.

**Частно-дидактические функции мультимедийной презентации в учебном процессе**

- техническое средство предъявления информации (ТСПИ);
- техническое средство обучения (ТСО);
- техническое средство контроля (ТСК).

Следует также отметить возможность эффективного решения следующих дидактических задач обучения иностранным языкам с помощью МП:

- формирование умений и навыков чтения иностранных текстов;
- совершенствование умений аудирования;
- умений построения монологических и диалогических высказываний;
- умений письменной речи при подготовке различного рода сочинений, пересказов, рефератов;
- пополнение словарного запаса обучаемых лексикой современных иностранных языков;
- формирование устойчивой мотивации иноязычной деятельности обучаемых с помощью оперативных материалов сети Интернет, электронной почты, результатов работы поисковых систем [5].

**Лингвометодические возможности мультимедийной презентации**

- при обучении фонетике:
  - а) формирование аудитивных навыков различения звуков иностранного языка;
  - б) артикуляционных произносительных навыков;
  - в) ритмических и интонационных произносительных навыков;
- при обучении аудированию:
  - а) формирование устойчивых фонетических навыков аудирования;
  - б) автоматический контроль правильности понимания прослушанного текста;
- при обучении грамматике:
  - а) формирование продуктивных грамматических навыков письменной речи;
  - б) контроль уровня грамматических навыков с использованием специальных тестовых программ;
  - в) поддержка усвоения грамматических явлений путем использования компьютерных справочников по грамматике, систем обнаружения грамматических ошибок на морфологическом и синтаксическом уровнях;
- при обучении лексике:
  - а) формирование продуктивных лексических навыков письменной речи;
  - б) автоматический контроль лексических навыков с использованием мультимедийных компьютерных программ;
  - в) расширение активного и потенциального словаря обучаемых;
  - г) оказание различной справочно-информационной поддержки путем использования автоматических словарей, систем подбора синонимов и антонимов;

– при обучении чтению:

а) закрепление рецептивных лексических и грамматических навыков чтения;  
б) обучение различным видам анализа текста;  
в) овладение эффективными методами извлечения из текста смысловой информации;

г) оказание справочно-информационной поддержки получения новой информации по проблемам лексикологии и лексикографии путем использования электронных энциклопедий и автоматических словарей [5; 3].

Многообразие функций, реализуемых МП в учебном процессе по ИЯ на разных уровнях, позволяет выделить несколько типов МП: учебная презентация, презентация исследовательского проекта, презентация научного доклада, презентация выпускной квалификационной работы, самопрезентация. Рассмотрим структуру нескольких типов МП, как *образовательного продукта и средства рефлексивного представления полученных результатов учебно-познавательной деятельности студентов.*

#### ***Структура мультимедийной учебной презентации***

1. Тема.
2. Предъявление информации.
3. Выявление противоречий/проблем.
4. Активизация учебного материала.
5. Закрепление.
6. Обобщение.
7. Рефлексия.

#### ***Структура мультимедийной презентации «исследовательский проект»***

1. Краткая история (предмета, проблемы, идеи, подхода и т.д.).
2. Нарастание противоречия, рассогласования, потребности в изменении.
3. Определение проблемы, цели и задач исследовательской деятельности.
4. Выдвижение гипотезы.
5. Результаты методов исследовательской деятельности (чтение и анализ литературы по данной теме, наблюдение, анкетирование, анализ анкет и т.д.).
6. Подведение итогов работы; анализ результатов деятельности.
7. Определение перспектив и новых проблем.

#### ***Структура мультимедийной презентации «научный доклад»***

1. Актуальность темы.
2. Постановка целей и задач.
3. Постановка проблемы, ключевые вопросы, основные понятия.
4. Методы решения проблемы.
5. Результаты.
6. Заключение, побуждающее к рефлексии.

#### ***Структура МП «защита дипломного проекта»***

1. Актуальность темы.
2. Известные ранее результаты и проблемы.
3. Постановка целей и задач.
4. Методы решения задач.
5. Критерии.
6. Условия и результаты эксперимента.
7. Основные результаты научной работы.
8. Перспективы исследования.

### ***Структура мультимедийной презентации «самопрезентация»***

1. Введение (использование приемов для «включения» слушателей в тему, активизации восприятия информации через призму собственной интерпретации темы-проблемы): обращение к аудитории, пример, поразительное заявление, история, цитата, творческий вопрос, декларация, определение.

2. Изложение основной части: а) центральная идея; б) тезисы (основные мысли); в) поддерживающий материал. Продумывание логических переходов каждого тезиса – характер организации и группировки материалов.

3. Постановка проблемы: выявление противоречий.

4. Варианты решения проблемы; побуждение к достижению целей; обозначение перспектив в случае принятия авторской позиции.

5. Подведение итогов: резюмирование сказанного (обобщение ключевых пунктов); выводы. Рефлексия: осознание личностных, субъектных изменений, «познавательных приращений», способов установления контакта со слушателями, успешной передачи им содержания материала [12].

Руководствуясь творческим подходом к обучению, мы выделяем следующие *принципы эвристической дидактики* [15], определяющие эффективное конструирование и внедрение МП в учебный процесс по ИЯ: *принцип инновационности; принцип активности учебно-творческой деятельности (УТД); принцип образовательной рефлексии; принцип продуктивности обучения; принцип метапредметных основ содержания образования; принцип интегрированного обучения.* Реализация данных принципов в практике обучения ИЯ с использованием МП позволяет подготовить студента, как творческую личность с особым стилем деятельности и мышления, стремящегося к становлению своей ПТК.

Внедрение МП в учебный процесс по ИЯ реализуется следующими *методами*: объяснительно-иллюстративный, исследовательский, проблемно-поисковый, репродуктивно-креативный, эвристический; в строгом соответствии с намеченными дидактическими *целями и функциями* реализации МП.

Полагаем, что учет выше обозначенных условий способствует эффективному внедрению мультимедийной презентации в процесс становления профессионально-творческой компетентности студентов.

### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство «ИКАР», 2009. – 448 с.

2. Аркусова, И. В. Современные педагогические технологии при обучении иностранному языку (Структурно-логические таблицы): учебно-наглядное пособие. – М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. – 146 с.

3. Дубовцова, Т. А. Использование компьютера для обучения иностранным языкам: реферат. – Мн., 2006.

4. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 192 с.

5. Зубов, А. В. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Зубов, И. И. Зубова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 144 с.

6. Иванова, Е.О. Теория обучения в информационном обществе / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с.
7. Клевцова, Н. И. Методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных учебных презентаций в обучении иностранному языку: автореф. дис. ... канд.пед.наук – 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания. – Курск, 2004. – 25 с.
8. Осин, А. В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации [Электронный ресурс]: Народное образование. Педагогика / А. В. Осин. URL: [http://window.edu.ru/window/catalog?p\\_gid=70704](http://window.edu.ru/window/catalog?p_gid=70704)
9. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие/ отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
10. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: «Большая Российская энциклопедия», 2009. – 528 с.
11. Смирнов, И. А. Использование мультимедийных презентаций в учебном процессе / [Электронный ресурс]: электронная версия статьи / И. А. Смирнов. URL: <http://www.portal-slovo.ru/impressionism/36267.php>
12. Современные образовательные технологии: учебное пособие / кол. авторов / под ред. Н. В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.
13. Сысоев, П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.
14. Тутолмин, А. В. Профессионально-творческая компетентность педагога начального образования: методологические аспекты: монография. – М.: МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2006. – 113 с.
15. Хуторской, А. В. Современная дидактика: учеб. пособие. / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 2007. – 639 с.

**Петров Валериан Фокеевич**

**Старший преподаватель кафедры международных отношений  
и связей с общественностью**

**Заведующий учебно-научной лабораторией коммуникационного  
менеджмента факультета международных отношений**

**Марийский государственный университет**

**г. Йошкар-Ола, Россия**

## **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ**

Abstract

Information technologies are studied as a factor of shaping professional competencies in future graduates in the sphere of Public Relations.

Key words: Information technologies, competence, education, public relations

Современный этап развития высшего профессионального образования в России осуществляется в условиях перехода индустриального общества к информационному, который предъявляет конкретные требования к профессиональным качествам специалистов в области связей с общественностью. Какие необходимы качества PR-специалисту, чтобы стать хорошим практиком?

Фрэнк Джефкинс, Дэниэл Ядин авторы книги «Паблик рилейшнз» выделяют следующие необходимые профессиональные качества:

- способность ладить со всеми людьми – это означает понимание, терпимость к людям без заигрывания с ними;
- способность к коммуникации – другими словами, умение объясняться в письменном и устном виде, а также при помощи такого визуального средства, как фотография;
- способность к организации – требует терпеливого планирования;
- личная целостность, как в профессиональной, так и частной жизни;
- воображение – способность к творчеству, которое необходимо всегда, занимаешься ли ты составлением фирменного журнала, пишешь ли сценарий для фильма, планируешь ли кампанию или отыскиваешь возможные решения для возникших проблем;
- способность к поиску – наличие готового доступа к информации. От PR-специалиста часто ожидают прорицания;
- способность к исследованиям и анализу результатов PR-кампании.

[1:16]

Таким образом, специалист в области связей с общественностью должен обладать не только профессиональными, но и общечеловеческими качествами. PR-специалист должен быть достаточно толерантным, коммуникабельным, скромным, креативным, когнитивным, прорицательным, способным к исследовательской работе и готовым постоянно совершенствовать свои профессиональные знания.

С целью формирования вышеназванных профессиональных качеств специалистов в области связей с общественностью на факультете международных отношений Марийского государственного университета с 2009 г. в ходе прохождения ознакомительной, учебно-производственной и преддипломной практик реализуется компетентностный подход, который предполагает формирование системного набора компетенции. Источником формирования компетентностного подхода являются объективные требования современной цивилизации: «экономики, основанной на знании», обобщенные умения, проявляющиеся в способности решать жизненные и профессиональные проблемы, мотивация и навыки к иноязычному общению, общение и сотрудничество в социальных и профессиональных сетях в Интернете (участие в форумах, блогах, работа в проектной деятельности в составе команды из различных регионов), подготовка и постоянное совершенствование в области информационно-коммуникационных технологий.

В ходе прохождения всех видов практик студенты формируют аналитические, системные, коммуникационные компетенции. Процесс формирования компетенций осуществляется по принципу от простого к сложному.

Таблица 1

Сравнительная таблица аналитических компетенций  
«Управление информацией и знаниями», реализуемые в ходе  
ознакомительной, учебно-производственной и преддипломной практик

Ознакомительная	Учебно- производственная	Преддипломная
<i>Управление информацией и знаниями</i>	<i>Управление информацией и знаниями</i>	<i>Управление информацией и знаниями</i>
<p>способность к эффективному поиску информации в Интернете, включая поисковые системы и базы данных; способность к оценке и классификации данных, включая занесение разнородных данных в онлайн-каталоги; способность самостоятельно создавать веб-сайты, форумы и другие средства онлайн-коммуникации; умение превращать информацию в знания, эффективно хранить, применять и делиться полученным знанием.</p>	<p>понимание основных принципов работы и развития информационной среды, способность самостоятельно осваивать современные средства коммуникации и работы с информационными потоками; умение и навыки работы с мультимедийными материалами; умение и навыки быстро создавать презентации; способность эффективно работать с онлайн-финансовыми инструментами; умение работать с MGI-классификатором, включая работу в сообществах научного портала <a href="http://www.worldpolitics.ru">www.worldpolitics.ru</a>.</p>	<p>способность играть различные социальные роли в информационно-коммуникационной среде, направленные на достижение результата в целевом обществе; способность вести эффективную дискуссию в сетях Интернета, представлять и защищать личные письменные работы, включая работу в иноязычных онлайн-сообществах; понимание принципов информационной архитектуры; умение автоматизировать свою работу в основных онлайн-базах данных; умение создавать и читать карты знаний (Mind Manager, Concept Draw); способность поставить задачу по созданию Интернет-приложения и оценить качество проделанной работы; понимание основных принципов информационной безопасности и способность поставить задачи по ее обеспечению в организации; иметь навыки постоянного отслеживания научных достижений в области своей специализации и работы с основными статистическими пакетами и программами анализа сетей.</p>

Согласно данным таблицы 1 происходит не только увеличение объема, но усложнение контекста компетенций. В начале обучения студентов в вузе происходит процесс формирования некоторых компетенций, особенно в области информационно-коммуникационных технологий. А практическая реализация компетентностного подхода в подготовке специалистов начинается со II семестра 3 курса обучения в вузе в рамках ознакомительной практики, совершенствование продолжается в ходе учебного процесса (аудиторные теоретические и практические занятия), практическое закрепление теоретически освоенных компетенций осуществляется в процессе прохождения учебно-производственной практики (6 недель, IV семестр 4 курс). Важная роль в формировании вышеуказанных компетенций принадлежит преддипломной практике, в ходе которой, студенты применяют на практике полученные теоретические знания, а именно, проводят научные исследования, разрабатывают с использованием информационно-коммуникационных технологий свои предложения по совершенствованию содержания, методов и форм работы структур, специалистов (менеджеров) в области связей с общественностью, в отдельных конкретных организациях практически реализуют свои разработки, готовят презентации и другие информационные материалы для выпускной квалификационной работы с использованием компьютерных технологий.

Реализация компетентностного подхода в подготовке студентов в области связей с общественностью практически не возможно без формирования ИКТ – компетентности. В процессе формирования компетенции *«Управление информацией и знаниями»* (см. Таблицу 1) на всех видах практик мы видим формирование знаний, умений и навыков в области информационно-коммуникационных технологий различного уровня. С рамках настоящей статьи в качестве примера мы имеем возможность рассмотреть только одну из компетенции. Аналогичную структуру формирования других компетенций будущего специалиста в области связей с общественностью представляют в разделах «Системные» и «Коммуникационные» и роль информационно-коммуникационных технологий в их становлении так же значительна.

Ознакомительной практике студентов предшествует базовый уровень ИКТ-компетентности, который формируется на базе изучения предметной области «Информатика и ИКТ» в общеобразовательном учреждении или образовательном учреждении НПО и СПО, и в вузе при изучении дисциплины «Математика и информатика» федерального компонента «Общие математические и естественнонаучные дисциплины» с учётом специфики потребности использования ИКТ специалистов по связям с общественностью, изучении курса «Технология создания Web-страниц» цикла «Национально-региональный (вузовский) компонент».

Результаты социологического исследования, проводимого автором данной статьи среди студентов факультета международных отношений специальности 030602.65 «Связи с общественностью» в течение 2009/2010 учебного года свидетельствуют, что абсолютное большинство студентов знают и умеют применять возможности операционной системы Windows XP (90,6%), 97,3% уверенно работают со стандартными приложениями Microsoft Office. Данный вывод подтверждает средний показатель качества знаний, оцененных

в балльно-рейтинговой системе по дисциплине «Математика и информатика» студентов факультета специальности «Связи с общественности», который равен 4,2 баллам, по курсу «Технология создания Web-страниц» средний балл составил 4,4 балла. Наблюдается тенденция роста качества знаний в разрезе учебных годов: в 2010/2011 учебном году – 4,3 и 4,7 балла соответственно, а в 2006/2007 – 4,1 и 4,0 балла соответственно. Качество знаний по этим учебным дисциплинам студентов старших курсов выше, что свидетельствует о возрастающей роли информационно-коммуникационных технологий в формировании профессиональных компетенции, способствующие на достаточно высоком уровне выполнять различные виды работ в учебной деятельности, в том числе проводить исследовательскую работу.

Согласно учебному плану в IX семестре студенты 5 курса начинают изучать в цикле «Дисциплины специализации» курс «Телекоммуникационные и компьютерные технологии в связях с общественностью». Начало изучения данного курса (6 часов аудиторных теоретических занятий) предшествует преддипломной практике, в процессе которой студенты теоретические знания закрепляют при выполнении самостоятельной работы с использованием информационно-коммуникационных технологий. Результатом самостоятельной работы – информационный материал с использованием возможностей операционной системы Windows XP и стандартными приложениями: визитка организации (студента), пресс-релиз о проводимых мероприятиях (Microsoft Office Word 2003/2007), производственно-экономические (финансово-экономические), социально-экономические (экономические), социальные показатели (Microsoft Office Excel 2003/2007, рекламный проспект (Microsoft Office Publisher 2003), презентация организации (Microsoft Office PowerPoint 2003/2007), база данных о персонале организации Access2003). Данная работа преследует следующие цели: а) совершенствование ИКТ-компетентности студентов, б) исследовательская работа (сбор, обработка, анализ информации для выпускной квалификационной работы); в) выработка профессиональных навыков для дальнейшей деятельности; г) самостоятельное изучение и освоение различных компьютерных технологий, не входящих в образовательную программу.

Результаты самостоятельной работы, выполненной в ходе практики каждым студентом, анализируются и оцениваются как по содержанию, так и по эффективности использования возможностей информационно-коммуникационных технологий на практическом занятии курса «Телекоммуникационные и компьютерные технологии в связях с общественностью» Занятие проводится в аудитории, оснащенной персональными компьютерами, медиапроектором и другими устройствами. Каждый студент презентует свои работы с использованием мультимедийных технологий. Студенты группы под руководством преподавателя, анализируют и оценивают работы коллег, выявляют сильные и слабые стороны, выигрышные акценты информационного материала. Цель данного занятия не только контроль выполнения самостоятельной работы в области информационно-коммуникационных и мультимедийных технологий, но и формирование таких профессиональных компетенций как рефлексия своей работы, умение находить сильные и слабые стороны работ коллег, навыки самопрезентации и самооценки, а также приобретение навыков пуб-



личного выступления с использованием компьютера и мультимедийных устройств.

Важное место в продвижении и успешной деятельности организации в современных условиях является наличие и функционирование корпоративного портала (сайта) организации. Одним из функциональных обязанностей PR-специалиста в организации является поддержание информационно - содержательной составляющей корпоративного портала. В связи с этим утверждением эффективность функционирования портала непосредственно зависит от профессиональных компетенции PR-менеджера. По заданию преподавателя на период преддипломной практики студенты изучают корпоративный портал (сайт) организации. Содержание данной работы заключается в следующем: анализ полноты содержания информации об организации и ее персонала; привлекательность дизайна; простота и эффективность внутренней навигации; возможности социологических и маркетинговых исследований; наличие партнеров и ссылки на них; наличие форума и ее функционирование; наличие комментариев по конкретным информациям и темам и др.

Практическое занятие по теме «Корпоративный портал (сайт) как основной инструмент коммуникации в сети Интернет» организуется и проводится в аудитории, оснащенной персональными компьютерами для каждого студента с доступом в Интернет. Цель занятия: формировать способность поставить задачу по созданию Интернет-приложения и оценить качество проделанной работы. В ходе занятия решить следующие задачи: быстрое нахождение соответствующего портала (сайта) в сети Интернет; определение вида и типа сайта; оценить цели, задачи и роль сайта организации в информационном пространстве; подготовить предложения по совершенствованию элементов в структуре сайта.

Реализация цели и задач занятия осуществляется в форме практического анализа сайта. Каждый студент называет URL портала (сайта) соответствующий организации и проводит анализ по заданным параметрам. Студенты группы под руководством преподавателя на основе теоретических знаний и выполнения практического задания в ходе преддипломной практики, как правило 3-4 человека, высказывают свое мнение и вносят свои предложения по совершенствованию тех или иных элементов структуры сайта.

По мнению студентов (социологическое исследование в форме фокус-группа) такая форма проведения практических занятий способствует формированию компетенций выпускников, необходимых в профессиональной деятельности.

Изучению курса «Телекоммуникационные и компьютерные технологии в связях с общественностью» в учебном плане отводится 100 часов, из них 24 аудиторных, в том числе 12 – лекционных и 12 – практических. Теоретические и практические занятия по изучению данной дисциплины организуются и проводятся с использованием современных образовательных и педагогических технологий. Каждое занятие несет элементы инновации в учебном процессе.

Применение инновационных образовательных технологий («Личностно-ориентированная технология», «Технология контекстного обучения») в сочетании современными педагогическими технологиями при изучении вышеназванного курса способствуют достижению качества знаний и формированию

профессиональных компетенций студентов. Анализ результатов качества знаний студентов по курсу «Телекоммуникационные и компьютерные технологии в связях с общественностью» по балльно-решетчатой системе за последние 3 учебных года составляет 4,5 балла, а по итогам 2010-2011 учебного года 4,6 балла.

В учебном процессе и практике работы со студентами специальности «Связи с общественностью» на факультете международных отношений Марийского государственного университета информационно-коммуникационные, мультимедийные технологии используются при изучении следующих дисциплин: «Социология массовой коммуникации», «Коммуникационный менеджмент», «Телекоммуникационные и компьютерные технологии в связях с общественностью». В ходе занятий по этим дисциплинам решаются информационные, дидактические, профессиональные и другие задачи по формированию профессиональных компетенции будущих специалистов в области связей с общественностью.

Использование информационно-коммуникационных технологий в формирование профессиональных компетенций PR-специалистов как инструмента в обучении и как средство социализации, адаптации к современным реалиям социальной жизни в условиях рыночных отношений способствуют успешно реализовать свои потенциал. Все выпускники факультета международных отношений специальности «Связи с общественностью» 2008, 2009, 2010 годов трудоустроены, а 100% выпускников 2011 года защитили выпускные квалификационные работы на «отлично».

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Джефкинс, Ф., Ядин, Д. Паблик рилейшнз: учеб. пособие для вузов / пер. с англ. под ред. Б.Л. Еремина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 416 с.

**Пушкарева Вера Викторовна**  
**Кандидат политических наук**  
**Доцент кафедры новой и новейшей истории**  
**и международных отношений**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

#### **РОЛЬ ПРЕДМЕТНЫХ ОЛИМПИАД В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ И РЕГИОНОВЕДОВ**

##### Abstract

The importance of academic contests in the content area of International Relations and Regional Studies is shown as a factor of education quality management improvement. Academic competitions are viewed as a means of fostering the intellectual elite of the nation.

Key words: academic competitions, the content area of International Relations and Regional Studies, professional self-determination.

Изменения в современном мире и в структуре международных отношений ставят вопрос о подготовке высококвалифицированных специалистов, способных достойно ответить на угрозы и вызовы XXI в. и определяют социальный заказ к образовательной системе, требующей подготовки творчески мыслящих людей высокого уровня культуры. Переход высшего образования на гуманистическую парадигму предполагает личностное развитие; общекультурную компетентность; этническую, национальную, страновую и общечеловеческую идентификацию; историческую память и социальную ответственность; профессиональную компетенцию; коммуникативную культуру; нравственный и иные типы социально-духовного выбора; бесконфликтную адаптированность; самообразование и пр. В системе отечественного высшего образования за последние годы произошли существенные изменения, обусловленные переменами в социально экономической системе и в сознании россиян. Присоединение Российской Федерации к Болонскому процессу потребовало корректировки программ естественнонаучного, социально-экономического, общепрофессионального циклов и программ специализаций, поскольку к выпускникам вузов предъявляются новые требования, определяющие компетентность и конкурентоспособность специалиста, среди которых:

- нацеленность на развитие известных и на поиск новых идей;
- умение быстро адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности;
- готовность к риску и принятию решений в условиях неопределенности;
- продуктивно, психологически грамотно общаться с коллегами при выполнении коллективной работы;
- умение обеспечивать мотивацию членов группы для достижения цели, учитывая индивидуальные особенности;
- готовность к устранению возможных конфликтов и нестандартных ситуаций в коллективе.

Задача вуза – дать студенту систему научного профессионального знания, сформировать его научное мировоззрение, создать условия для всестороннего развития личности, как того требует государственный стандарт, т.е. способствовать его профессиональному развитию. Поэтому процесс обучения должен быть построен таким образом, чтобы студент оптимально использовал свои психологические возможности (внимание, память, мышление и т. д.) для развития таких способностей и навыков, которые, сохраняясь и после завершения образования, обеспечивали бы ему возможность не отставать от ускоряющегося роста научно-технических знаний. С этой целью необходимо использовать инновационные, соревновательные методы в обучении. Свойственный студенческому возрасту дух состязательности является стимулом к систематическим углубленным занятиям отдельными предметами с целью максимальной реализации своих способностей.

Предметные олимпиады – важная составляющая образовательного процесса и одна из форм внеаудиторной работы. Они помогают выявить наиболее способных, а также стимулируют углубленное изучение предмета, служат развитию интереса к изучаемым дисциплинам, готовят к будущей деятельности, формируют активную жизненную позицию. Их подготовка и проведение выполняет важнейшую функцию профессионального развития и социализа-

ции. Переориентация образования на запросы личности, его индивидуализацию, превращение в средство жизненного и профессионального самоопределения, самореализации, самовыражения и самоутверждения личности придаст ей социальную устойчивость, обеспечит адаптацию в динамично меняющихся социально-экономических условиях. Повышение креативности образования, переориентация процесса обучения на теоретические способности учащихся сделает эффективной их подготовку к жизни в различных образовательных средах, то есть сделает образование развивающим; важно также переориентировать процесс обучения на превращение знаний в инструмент творческого освоения мира, а образования — в источник процедурных знаний, знаний о том, как и где при необходимости самостоятельно получить новое знание, а затем эффективно его использовать.

Предметные олимпиады — один из эффективных путей формирования интеллектуальной элиты нации. Но победители олимпиад — еще не элита. Жизненно важен вопрос дальнейшей судьбы выявленной таким образом одаренной молодежи, ее профессиональной деятельности. Для талантливых студентов очень важны моральные стимулы, и они должны чувствовать интерес к себе, интерес к своим способностям. Заложенные в олимпиадах принципы массовости и доступности гарантируют привлечение ребят, не обладающих выдающимися способностями, но заинтересованными наукой и укрепляющими свой интерес. Поэтому поощрение этих ребят является не менее важным, чем определение победителей. Нельзя забывать, что интеллектуально одаренный учащийся стремится к саморазвитию, самореализации и остро реагирует на оценку результатов своей деятельности. Поддерживать любознательность, интерес к науке, дать почувствовать себя в своей среде, в обществе тех, кто также охвачен увлечением, наконец, получить заряд уверенности или, наоборот, «сбить» излишнее самомнение, проверить свои знания, даже если победа прошла мимо. В этом заключается мотивационная функция предметной олимпиады, обеспечивающая настрой на продуктивную познавательную деятельность, способствующая личностному росту.

Для успешного развития, самореализации и самоутверждения личности студента на олимпиаде необходимо эмоциональное переживание успеха, формирующее у него чувство удовлетворения от своего участия в соревновании, для реализации которого необходимо, чтобы режим испытания соответствовал возрастным особенностям участников олимпиады, а уровень сложности заданий подчинялся принципу посильности и творческой самостоятельности участников. Нельзя забывать, олимпиады не являются элитарными. Поэтому на них не должно быть режима жесткого отбора победителей. Эти этапы в наибольшей степени стимулируют включение всех желающих в олимпиадное движение.

Общение участников олимпиады между собой, беседы с преподавателями вуза, консультации, даваемые ведущими преподавателям, бесспорно, производили и производят на студентов сильное впечатление, способствуют развитию их познавательного интереса. Общение является очень важным воспитательным аспектом олимпиады. Без него интеллектуальное соревнование воспринимается как «забег на короткую дистанцию», при котором получение максимального результата является самоцелью. Общение в неформальной

обстановке — вот, что выступает обязательным пунктом в проведение олимпиады, обеспечивая реализацию коммуникативной функции.

Предметная олимпиада является средством, фактором и образовательной средой личностного развития не только студентов. Она создает условия для личностного и профессионального роста преподавателей, которые участвуют в ее подготовке и проведении. Совместная деятельность в ходе олимпиады обеспечивает содержательное взаимодействие между преподавателями и студентами, способствует передаче и закреплению социального опыта, создает условия для установления личностного контакта и заинтересованного диалога между представителями различных поколений.

На историческом факультете УдГУ накоплен немалый опыт подготовки и проведения олимпиад по международным отношениям и мировой политике для студентов специальностей «международные отношения» и «регионоведение». Была сформулирована цель организации данного мероприятия – обеспечить современное качество образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности. Особое внимание уделялось не только усвоению знаний, но и развитию личности, ее познавательным и созидательным способностям. В ходе учебных лекций и семинарских занятий реально предоставить студенту значительный объем материала в соответствии с рабочей программой, но довольно сложно индивидуально работать со студентами в соответствии с их уровнем подготовки и способностей. Эту проблему также возможно решать с помощью предметных олимпиад. Поскольку проведение олимпиад базируется на принципах – массовость, доступность, добровольность, моральное стимулирование.

Для студентов участие в олимпиадах решает следующие задачи:

- Получение новых знаний для успешной профессиональной деятельности после окончания вуза;
- Подготовка к сессии;
- Опыт в самостоятельной работе и с людьми;
- Самореализация и развитие коммуникативных умений;
- Повышение статуса в глазах сверстников и преподавателей;
- Получение гарантированной хорошей отметки по предмету. А в условиях балльно-рейтинговой системы принявшие участие в олимпиаде значительно повышают свой рейтинг за счет дополнительных баллов.

Для преподавателей проведение предметных олимпиад также решает ряд задач:

- Выявить талантливых студентов и способствовать развитию их творческого потенциала и способностей;
- Выявить, соответствуют ли знания лучших студентов по предмету требованиям Государственного образовательного стандарта;
- Определить, выработаны ли навыки самостоятельной работы и есть ли стремление получать знания по предмету самостоятельно;
- Расширить кругозор и углубить знания;
- Помочь в выборе направления будущей профессиональной деятельности.
- Побудить к личностному и профессиональному совершенствованию.

Студенческие годы – время интенсивного развития интеллектуальных и творческих сил, формирования нравственных принципов. Очень важно, чтобы именно в этот период произошло изменение отношения к учебе с обязанности на интерес, что необходимо для стимулирования процесса творческой активности. В некоторой степени этому и способствуют организуемые ежегодно предметные олимпиады.

Подготовка к олимпиадам проходит в несколько этапов. Организационный момент весьма важен для успеха дела. Первоначально определяется тематика заданий, далее формируется комиссия, в которую включают как преподавателей, так и студентов-старшекурсников, победителей предыдущих олимпиад. Председателем комиссии утверждается заведующий кафедрой новой и новейшей истории и международных отношений. Задача комиссии состоит в разработке «Положения о проведении предметной олимпиады», где четко формулируются условия и требования. Затем она детально разрабатывает задания для каждого курса (как правило, в олимпиадах принимают участие студенты 2,3,4 курсов) в соответствии с объемом знаний, определенном рабочей программой изучаемой дисциплины, рекомендует необходимый круг источников и литературы. Виды заданий различаются по форме. Обязательно бывает предусмотрена аналитическая работа, которая выполняется дома с использованием разнообразных источников, теоретической и эмпирической литературы. Другая форма заданий представляет собой конкурсы, викторины, тесты. Они проводятся в аудитории, без возможности использовать справочные, либо другие источники информации в качестве подсказки.

Далее, тематика олимпиады и задания утверждаются на заседании кафедры и определяется дата проведения. По традиции, у международников и регионоведов олимпиада проводится во время студенческой недели науки УдГУ, ежегодно в апреле. Кафедрой также разрабатываются критерии оценки аналитических работ. Поскольку аналитическая работа претендует на статус научной, постольку на нее распространяются стандартные требования, в том числе научной этики, новизны, логики и оригинальности. Учитывается умение владеть научным аппаратом, самостоятельно отбирать, группировать и анализировать материал, наличие прогнозов развития явления в соответствии с собственным видением. Также определяется оценочная шкала каждого конкурса. Вся информация о проведении олимпиады с указанием времени сдачи домашних работ и мест проведения мероприятий, размещается на специальном стенде.

Для примера приведем тематику аналитических работ, которые выполняли участники олимпиады в последние годы: «Проблемы современной международной безопасности»; «Российско-американские отношения: состоялась ли перезагрузка?»; «Особенности международных конфликтов после окончания «холодной войны» и др. Как видно, темы актуальны, активно обсуждаются теоретиками и практиками в области международных отношений и мировой политики, широко представлены в научных монографиях и публицистике, являются частью учебных программ как основных предметов, так и спецкурсов.

Тесты и викторины, предложенные студентам, посвящены также самым важным международно-политическим проблемам. Например, в 2011 г. на олим-

пиаде студентам 2 курса был предложен тест по теме ««Восточный вопрос» и участие России в нем». Это соответствовало тому объему учебной программы по истории международных отношений, которая была прочитана международникам и регионоведам. На 3 курсе была проведена викторина «Знаешь ли ты ООН?», состоявшая из 50 вопросов, характеризующих деятельность этой универсальной международной организации. А 4 курс принимал участие в конкурсе «Кто есть кто в мировой политике?». В этом задании были составлены 30 характеристик видных представителей мировой политической элиты, и требовалось назвать персонально каждого политического лидера. Все виды предложенных работ разрабатывались на основе учебных дисциплин, преподаваемых на каждом курсе, содержали как основные разделы программы, так и вопросы повышенной сложности. Критерии оценки этих видов заданий довольно просты – за каждый правильный ответ дается 1 балл. Эта часть олимпиады нравится студентам, о чем свидетельствуют отзывы. Поскольку здесь с одной стороны, чтобы правильно ответить, нужна определенная сумма знаний, но также важны сообразительность, гибкость ума, широкий кругозор.

Итоги олимпиады подводит комиссия. Победителями признаются студенты курса, набравшие наивысшее количество баллов по итогам двух видов заданий: аналитической работы и конкурса. О результатах олимпиады информируется кафедра, деканат и Ученый совет факультета, где анализируется проделанная работа, намечается работа над ошибками. Лучшие студенты награждаются благодарностями и поощряются, как правило, книгами. С информацией на стенде может познакомиться любой студент и преподаватель исторического факультета. Из лучших учащихся формируется команда, которая представляет специальности «международные отношения» и «регионоведение» на Всероссийской студенческой олимпиаде. С этой группой студентов проводится индивидуальная работа, консультации, обсуждения, обмен мнениями. Предлагается познакомиться с дополнительной литературой по курсу, с новейшими исследованиями и подходами отечественных и западных теоретиков, разбираются нестандартные вопросы, не нашедшие своего места в учебных программах. Опыт десятилетнего участия во Всероссийской олимпиаде, которая проводится в Саранске, весьма плодотворен. Команда регионоведов и международников из УдГУ в 2009 и 2010 гг. набирала большее количество очков и в индивидуальном соревновании занимала призовые места, в том числе и первые. Ежегодные призовые места на Всероссийской студенческой олимпиаде – это итог работы преподавателя с одаренными студентами не только в ходе учебных занятий, но и во внеаудиторной обстановке. Очень важно, чтобы приобретаемый опыт на предметных олимпиадах, как в стенах университета, так и на Всероссийских, был позитивным, а это возможно в том случае, когда результаты участия радуют и преподавателя, и студента, что, в свою очередь, придает дальнейший стимул для совершенствования преподавательской деятельности.

Таким образом, олимпиада по международным отношениям и мировой политике, традиционно проводимая на историческом факультете для студентов, обучающихся по специальностям «международные отношения» и «регионоведение», является эффективным средством формирования знаний, умений и навыков учащихся, необходимых для их личностного и профессио-

нального самоопределения. Предметная олимпиада стимулирует и мотивирует личностное и интеллектуальное развитие молодого поколения, поддерживает одаренную молодежь, содействует их самоопределению и продолжению образования, развивает и поддерживает интерес учащихся к познавательной деятельности. Предметная олимпиада способствует повышению интереса студентов к преподаваемым дисциплинам, развитию исследовательских умений, логического мышления, творческой активности, а в конечном итоге – совершенствованию качества подготовки будущих специалистов, а для некоторых может оказаться решающим фактором в выборе сферы профессиональной деятельности. Её роль заключается не в формировании узкой касты вундеркиндов, а в выявлении молодых дарований и приобщении к интеллектуальной деятельности как можно большего количества студентов, в оказании помощи в развитии их талантов и становлении как будущих высококвалифицированных специалистов, без которых в современную эпоху государству не обойтись.

**Тимерханова Надежда Николаевна**

**Кандидат филологических наук, доцент**

**Заведующий кафедрой удмуртского языка и методики его преподавания**

**Удмуртский государственный университет**

**г. Ижевск, Россия**

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ СЛУШАТЕЛЕЙ УДМУРТСКОМУ ЯЗЫКУ**

Abstract

Compared to traditional full-time education, distance learning has a number of advantages. The article deals with teaching Udmurt within Moodle system: LMS (Learning Management System) is used in combination with Skype and the Adobe Acrobat Connect Pro system to provide the learners with the information concerning the system of the language and ethnolinguistic data as well as to give them opportunities to exchange the information about the national culture of both the student and the tutor as well as to practice listening and communicate with each other.

Key words: distance learning, Moodle: LMS (Learning Management System), Adobe Acrobat Connect Pro.

Дистанционное обучение – это технология индивидуальной подготовки в результате погружения в интерактивную технотронную обучающую среду, обеспечивающую полный контроль обучающегося, индивидуальное планирование учебного процесса и тестирование на расстоянии из единого центра дистанционного обучения. На современном этапе развития инновационных технологий, в том числе Интернет-технологий, нет необходимости доказывать важность дистанционных форм обучения. Показателем, характеризующим эффективность дистанционной формы обучения, является количество слушателей, выбравших именно этот вид обучения.



Достоинства обучения дистанционным образом вполне очевидны.

Это, во-первых, сама возможность дистантного обучения, без посещения учебного заведения, особенно данная возможность важна для тех, кто по каким-либо причинам не может покинуть своего места жительства (например, инвалиды, люди, которым нужен постоянный уход и др.), а также для тех, кто не имеет возможности обучаться в выбранном ими учебном заведении из-за удаленности от вузовских центров, представителям профессий, связанных с мобильностью места работы, иностранным гражданам, желающим получить образование, но не имеющим возможности приехать для учебы. Дистанционное обучение достаточно гибкая система, которая позволяет учиться дома или на рабочем месте. Для тех, кто не может посещать дневные занятия, дистанционное обучение может стать единственным шансом получить образование.

Во-вторых, привлекает рентабельность таких курсов, так как финансовые затраты намного ниже, чем при очном либо очно-заочном обучении, а иногда курсы приносят немалый доход учреждению.

В-третьих, качество полученных знаний может быть выше, потому как каждый слушатель имеет своего тьютора и имеет возможность работать с ним индивидуально; здесь могут реализовываться такие технологии обучения, как личностно-ориентированный, коммуникативно-деятельностный, интерактивный подход, также могут быть использованы технологии проектной деятельности и игровые, в то же время на курсах могут создаваться группы не только для общения, но и для работы в сотрудничестве.

В-четвертых, средства дистанционного обучения позволяют получить образование самого разного уровня, от обычного общеобразовательного (начального, среднего и высшего) до профессионального.

Другие преимущества перечислять не будем, а перейдем к конкретным системам, которые дают возможность языкового и другого обучения.

Вначале остановимся на обучении в системе Moodle: LMS (Learning Management System). В данной системе мной создан курс дистанционного изучения удмуртского языка. Система LMS очень удобна тем, что не является сложной, но при этом в ней есть все необходимые компоненты. Поэтому при создании курса удмуртского языка, была возможность включить все нужные элементы. Тестовая программа включает все виды тестов. Есть возможность включать в контент аудио- и видеофайлы, презентации различной сложности (в том числе анимированные, с играми). Слушателям предлагается индивидуальное обучение, но они могут работать и в группах.

В данной системе с 2009 г. обучались и обучаются финские слушатели из Хельсинки и Турку, немец из Веймара, а также несколько человек из России (из Петрозаводска, С-Петербурга и др.). Несколько слушателей успешно обучились на этом курсе и получили сертификат государственного образца.

Обучающиеся имеют возможность изучать материалы, выложенные в данном курсе, выполняют письменные задания в «рабочей тетради». Далее тьютор проверяет эти задания, комментирует. Слушатель исправляет ошибки и неточности, допущенные при выполнении задания. Еще раз отметим, что программа LMS работает и с аудиофайлами, что очень важно при изучении

иностранный язык. Слушатель может участвовать в форумах и общаться в чате. Он может из участников, обучающихся на этом же курсе, создать свою группу по интересам и т. п. Необходимо отметить, что ресурсы контента слушатель может скачать на свой компьютер и работать не в сети.

Кроме этого тьютор со слушателем работает в программе Skype (при помощи вебкамеры с микрофоном), здесь возможно аудирование и просто живое общение. Во время устного общения слушатель видит необходимость изучения теоретического материала, но, конечно, самое главное это то, что происходит обмен информацией не только о языке, языковой системе, этнолингвистических данных, но и о культуре слушателя и тьютора.

Интересна система обучения Adobe Acrobat Connec Pro. Также система не очень сложная и не требующая специального программного обеспечения для слушателей, а программы Adobe Acrobat доступны для скачивания в сети Интернет и являются бесплатными. После определенных инструкций и слушатель, и преподаватель/тьютор могут войти в программу и заниматься. Но эта система сложнее, чем LMS, в плане регистрации, и также нужно отметить, что для работы обучающему учреждению необходимо иметь лицензию или хостинг.

Но, тем не менее, система хороша тем, что во время занятия, когда преподаватель излагает материал при помощи презентации Power Point, слушатели могут сразу задавать вопросы либо устно, если поднимают руку, и им разрешается говорить, либо письменно в чате, который отображается внизу экрана. Слушатели он-лайн выполняют устные и письменные задания, занимаются аудированием. Есть возможность на доске, которая занимает большую часть монитора, делать записи по ходу занятия, а также делать записи прямо на презентации либо обозначить монитор преподавателя как общий и просматривать любые файлы с жесткого диска или с флешки. Эта система дает возможность группового обучения он-лайн. При выполнении творческого задания, упражнений мной использовалась электронная почта. Но существенным недостатком данного программного обеспечения является то, что при включенной видеочкамере может быть задержка звука либо задержка видео. Поэтому весной этого года во время занятий со студентами-инвалидами юристами, не все занятия мы провели при включенной видеочкамере, на некоторых занятиях только звучала речь. Но положительным моментом является то, что во время занятия шла аудиозапись (но возможна и видеозапись), и в дальнейшем студенты могли прослушивать материал занятия офф-лайн, кроме этого из «библиотеки» могли скачать презентацию и повторно работать с ней.

Очень хорошей системой для группового обучения, а также и для индивидуального, является «Поликом». Система работает без задержки звука или видео. Но необходимо отметить, что для использования данной системы нужна установка специального программного обеспечения и технического оборудования, поэтому при индивидуальной форме обучения могут возникнуть определенные трудности, с которыми слушатель самостоятельно может не справиться.

Есть другие специально созданные программы обучения языкам, например, livemocha.com, lingualeo.ru, sprachkurs и подобные. Надеемся, что проект языкового курса, заявленный Министерством национальной политики УР,

будет осуществлен в ближайшее время, и для пользователей сети Интернет станет доступной специальная программа обучения удмуртскому языку.

Таким образом, дистанционное обучение – это социально-ориентированная технология обучения, которую на данный момент возможно осуществлять на высоком уровне при помощи Интернет-технологий, не ограничивая контингент слушателей; можно обучаться на дому или на работе.

**Трифонова Ирина Станиславовна**

**Кандидат педагогических наук**

**Доцент**

**Кафедра фонетики и лексикологии английского языка**

**Удмуртский государственный университет**

**г. Ижевск, Россия**

## **СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНКУРСОВ В РАЗВИТИИ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Abstract

The axiological paradigm is a strategic orientation of the development of higher education today. The basic resource of improvement of university education quality is the axiological potential of students and teachers. Students contests are viewed as one of the means of the development of students' axiological potential.

Key words: university education quality, axiological potential, axiological paradigm, students contests.

Исследователи утверждают, что университет как социальный и культурный институт переживает кризис, что приводит к поиску новых схем мышления, новой прагматики университета и этических практик [4]. Основными резервами повышения качества образования выступают аксиологизация его целей и содержания, развитие личностного потенциала студента и преподавателя высшей школы. Важнейшими принципами построения университетского образования, способствующими ценностному самоопределению личности и студента и преподавателя, являются его открытость, непрерывность, свобода и ответственность, созидательность, корпоративность, мобильность, толерантность, аксиологичность, кросскультурность, амбивалентность и функциональность [3:31]. Образовательный процесс в аксиологической парадигме рассматривается как целенаправленное формирование (или содействие формированию) системы ценностных отношений на уровне современной культуры к окружающему миру во всех его проявлениях, а содержание образования должно способствовать самореализации обучающихся [1].

Исследователи рассматривают аксиологический потенциал личности как «многоуровневое, динамическое новообразование, характеризующееся наличием у нее устойчивой иерархии ценностных ориентаций, определяющих характер ее жизнедеятельности» [2:6]. Развитие аксиологического потенциала

студентов может быть достигнуто, если в образовательном процессе университета предусмотрена аксиологизация ценностного содержания образования; в образовательной среде вуза обеспечивается ценностное самоопределение будущего специалиста; реализуется аксиологическая функция производственной практики; усвоение фундаментальных знаний и современных информационных технологий базируется на интеграции интеллектуальных, коммуникативных и креативных умений студента [3].

Практика показывает, что задачи формирования ценностных установок у студентов могут успешно решаться при заданных аксиологических параметрах учебно-воспитательного процесса в вузе [5]. Одним из способов формирования профессиональных ценностей будущего специалиста выступает система профессиональных конкурсов. В Институте иностранных языков и литературы УдГУ сложилась система творческих профессиональных конкурсов, нацеленных на формирование ценностного потенциала личности студента, развитие его профессионального сознания и самосознания.

Студенческие конкурсы можно условно разделить на *учебные*, цель которых определить уровень сформированности учебных навыков и умений; *лингвистические* – с целью определить уровень лингвистической компетентности, *творческие*, направленные на развитие творческих способностей студентов, *профессиональные*, актуализирующие профессиональные компетенции. Интегральной целью конкурсов является определение уровня сформированности общекультурных, профессиональных компетенций, рост учебной мотивации, развитие ценностного потенциала личности, формирование профессионального сознания будущих специалистов.

На каждой кафедре института сложились свои конкурсные традиции, которые придают ей самобытность, отражают профессиональное творчество многих поколений преподавателей. Мы не претендуем на полный перечень кафедральных традиций: перечислим некоторые из них. На кафедре лексикологии и фонетики английского языка ежегодно проводятся: фонетический конкурс (1 курс), Шекспировский конкурс (2 курс); олимпиада по латинскому языку (2 курс); творческие праздники 'April's fools'; 'Farewell party', конкурс профессионального мастерства (5 курс). На кафедре грамматики и истории английского языка традиционно проводятся: Олимпиада по введению в языкознание; конкурсы на лучшее эссе; на лучший доклад по роману (в рамках домашнего чтения); на лучший комплект тестовых заданий по домашнему чтению; театральные фестивали «Кафе Киры»; конкурс исследовательских проектов по страноведению, профессиональный конкурс «Начинающий учитель года». Конкурсные традиции кафедры немецкой филологии включают фонетический конкурс для студентов 1-2 курсов, «Начинающий учитель года», исследовательские конкурсы-проекты. Кафедра перевода и стилистики: традиционный фонетический конкурс (1 курс); конкурс на лучший перевод художественного текста (3 курс); «Начинающий переводчик года» (5 курс). Кафедра романской филологии: праздник чтения, конкурс закадрового перевода художественных и анимационных фильмов на французском языке, неделя франкофонии, неделя испанского языка и культуры. Кафедра второго иностранного языка традиционно проводит фонетические конкурсы (1,2 курсы); Олимпиаду по второму иностранному языку (4 курс); театральные конкурсы (3, 4 курсы).

Кроме кафедральных мероприятий, отражающих самобытность кафедр, в Институте иностранных языков и литературы сложилась система общеинститутских творческих и учебных мероприятий, объединяющих преподавателей и студентов. Среди них конкурс «Полиглот», театральные фестивали «Языковая радуга», «День смеха», праздник Рождества, Новогодний праздник, конкурс профессионального мастерства. Наряду с традиционными конкурсами, имеющими полувековые традиции (фонетические конкурсы), рождаются (иногда «возрождаются») новые яркие мероприятия. Так в 2006 году родился конкурс, ставший доброй традицией ИИЯЛ – «Начинающий учитель года». Целью проведения профессионального конкурса является формирование ценностного отношения к педагогической профессии, развитие профессионального сознания будущих учителей, формирование ценностного отношения к себе как представителю педагогической профессии, а также повышение престижа профессии учителя. Прообразом конкурса послужил всероссийский конкурс педагогического мастерства «Учитель года». Институт иностранных языков и литературы имеет многолетний опыт проведения этого конкурса, ежегодно растет количество его участников, оттачиваются его форма и содержания. В 2008 г. конкурс приобрел статус межрегионального: его активным партнером и участником стал Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко. С 2012 г. география и статус конкурса будут значительно расширены – он будет проходить в формате Всероссийской студенческой олимпиады по преподаванию филологических дисциплин (английский, немецкий, французские языки). Еще одно приятное событие произошло в 2010 г. – возрождение общеинститутского праздника «День учителя». На наш взгляд, появление такой доброй традиции имеет большое значение в наше непростое время падения престижа профессии преподавателя высшей школы, а также нивелирования ценности профессии «учитель» в современном обществе.

Значение конкурсов для развития личности каждого студента многовекторно: это рост познавательных мотивов учения и повышение самооценки, переживание успешности в личностно-значимых видах деятельности и приобретение важных в будущей профессиональной жизни навыков публичного выступления, актерского мастерства. Участие в конкурсах, особенно творческих и профессиональных, способствует актуализации и развитию организаторских, коммуникативных способностей, умений целеполагания и конструирования, приобретению значимого социального и профессионального опыта. Все это создает доброжелательную творческую атмосферу университетского сотрудничества. И, что немаловажно, придает ту самую яркость и насыщенность студенческой жизни. Гуманистическая образовательная среда, созданная педагогическим коллективом Института иностранных языков и литературы актуализирует ценностное содержание университетского образования, обеспечивая ценностное самоопределение будущих специалистов.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Зимняя, И.А. Воспитание – проблема современного образования в России. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.

2. Кирьякова, А.В. Развитие аксиологического потенциала личности в условиях университетского образования // Вестник ОГУ. Гуманитарные науки. – 2006. – № 1. – Том 1. – С. 6–14.

3. Кирьякова, А.В. Ценностные ориентиры университетского образования // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2. – С.27–33.

4. Ридингс, Б. Университет в руинах. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2010.

5. Трифонова, И.С. Актуализация ценностного потенциала личности будущего учителя иностранного языка в современном вузе // Учитель, ученик, учебник. Материалы Всероссийской научно-практической конференции: сборник статей. Т. 2. – М.: МГУ, 2011.

**Троянская Светлана Леонидовна**

**Кандидат педагогических наук**

**Доцент кафедры педагогики и педагогической психологии**

**Удмуртский государственный университет**

**г. Ижевск, Россия.**

## **АРТЕФАКТ КАК КУЛЬТУРНЫЙ МЕХАНИЗМ ПОЗНАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ МУЗЕЕ УНИВЕРСИТЕТА**

Abstract

The role of the museum as a cultural and educational center is analyzed. The article discusses the role of the artifact as a cultural cognitive tool in university education.

Key words: artifact, education, museum pedagogy

Сегодня, когда традиционные пути развития общекультурной и профессиональных компетенций студентов оказываются явно недостаточными в условиях компетентного подхода в образовании, поиск продуктивных путей расширения культурно-образовательного пространства, альтернативных обучающих технологий является перспективным направлением в науке и практике. Использование образовательных возможностей музейной педагогики и музея - хранилища культурных эталонов и опыта человечества с этими целями представляется перспективным. Проблема расширения культурно-образовательного пространства разрешается за счет использования разных источников культуры и различных видов образования. В их числе - **использование музея в образовательном процессе.** "Всякий человек носит в себе музей,... ибо хранение - закон коренной, предшествовавший человеку, действовавший до него..." [3]. Известный русский философ считал музеи нравственно-воспитательными учреждениями, активно влияющими на цели и смысл человеческой деятельности, воплощающими в себе собор, хранилище, школу, способствующими формированию духовности и творческих начал.

Музей как символ культуры и как образовательное учреждение играет важную роль в воспитании молодых людей. Имея своей целью сохранение и трансляцию материальных свидетельств опыта творческой деятельности,

культурных эталонов, музеев, создав уникальное художественно-временное пространство, «погружает» воспитуемого в культуру прошлого, связывая ее с ценностями текущего времени, вовлекая в диалог с ними. В этом пространстве можно не только испытать эмоциональный подъем, но и, прикоснувшись к минувшим эпохам, почувствовать свое место в культурном потоке, чего не всегда могут дать другие образовательные институты.

Рассуждая о культурных ресурсах, мы говорим «памятник культуры», для выделения свойств памятника нужны дополнительные понятия и таким ключевым понятием является «**артефакт**». Сегодня понятие «артефакт» в гуманитарных исследованиях связывается с именем Майкла Коула [4], который использует это понятие, развивая традиции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. В свое время Л.С. Выготский сформировал концепцию инструментальной психологии, отталкиваясь от идей очень влиятельного в тот исторический момент Джона Дьюи, развивавшего философию прагматизма и инструментализма, определившего продукты мышления – понятия, теории и гипотезы – как инструменты, необходимые для преобразующей и познавательной деятельности человека. Термин «артефакт» по отношению к мышлению вводит Герберт Саймон, предложивший рассматривать человеческую мысль как артефакт.

Итак, все создаваемое человеком, что можно познать не разделяя на материальное и нематериальное, есть его искусственные создания – артефакты. Артефакт – это определение, раскрывающее подход к пониманию культуры как основной среды обитания человека, где наличие идей и смыслов – неотъемлемая сущность воспринимаемого мира, его понимание. Интерпретация – ключевое понятие для объяснения той мыслительной операции, которую мы называем пониманием. **Процедура интерпретации артефакта** состоит из двух частей:

1) **узнавания** – когда для описания специфических свойств артефакта наше мышление использует заготовки, полученные ранее в процессе индивидуального жизненного опыта;

2) **метафоризации** – когда для объяснения совершенно новых, не известных нам пока объектов, для которых у нас нет специфических заготовок, мы осуществляем перенос значений, генерируем метафоры.

С помощью заготовок и метафор в нашем сознании формируется уже **когнитивный артефакт**, который и включает познаваемый объект – неизвестный пока артефакт – в наш мыслительный процесс, представляя его так, как нам удалось проинтерпретировать. Когнитивный артефакт начинает принимать участие в нашем мыслительном процессе и практической деятельности.

**Памятник** – артефакт, предполагающий возможность раскрытия значимого опыта и выражает собой то, что данный артефакт имеет особый познавательный потенциал. У памятника есть два феноменальных свойства, которые позволяют выделять среди других артефактов именно памятники:

1. Памятник не просто представляет опыт прошлого, а манифестирует реальность прошлого, институализирует историческое сознание [2].

2. Памятник обладает особым познавательным потенциалом – исключительностью, уникальностью, особым значением. Причем значение и потенци-

ал памятника могут быть так велики, что сам артефакт будет минимизирован или даже его отсутствие может быть превращено в социально значимый памятник.

По своей природе **артефакты могут быть: объектно-материальные, ментальные и медийно-виртуальные**. Каждая из этих форм воплощения имеет сильные и слабые стороны. Так, объектно-материальные артефакты обладают исключительными возможностями для непосредственного чувственного восприятия, ощущения реальности прошлого. Этот опыт восприятия реальности прошлого создает самую прочную основу для формирования когнитивного артефакта. Однако, эти артефакты подвержены разрушению, требуют больших усилий для предъявления своего познавательного потенциала, требуют больших затрат для перемещения из потенциального состояния в сферу активной коммуникации.

Другая форма существования артефактов – ментальная, репрезентациями которой являются устная традиция и письменная культура, смысловые объекты, представляемые в речи и в тексте. Артефакт формируется непосредственно в сознании слушателя или читателя. Слабой стороной ментальных артефактов является повествовательность, требующая времени, культурного опыта, развитой фантазии для восприятия смыслов и образов. Эта, казалось бы, идеальная форма для воплощения сложных идей и ярких образов оказывается зачастую малоэффективной для формирования когнитивного артефакта.

Медийно-виртуальное воплощение артефактов позволяет видеть, делает зримыми артефакты с помощью визуальных средств, кроме того, медийно-виртуальные артефакты могут быть исключительно аудиальными и текстуальными. Сила их – в системной интегративности. Они могут не только самостоятельно воплощать смыслы, но и объединяют объектно-материальные и ментальные артефакты (например, художественное кино). Слабой стороной медийно-виртуальных артефактов является невозможность непосредственного чувственного восприятия. При тотальном распространении форм деятельности, основанных на электронных устройствах, это свойство является не просто слабой стороной, а перерастает в большую психофизиологическую проблему современного мира – социальное отчуждение сменяется чувственным отчуждением человека от среды обитания. Сегодня поиск социальной и культурной идентичности дополняется поисками «реальности».

Артефакты и памятники не воспринимаются автоматически и факта их наличия для абстрактных целей саморазвития личности недостаточно. Действительно, памятников много и музеев повсюду достаточно. Казалось бы, иди и развивайся, но картина совсем иная. Артефакт может быть познаваем при трех основных условиях:

- 1) памятник обладает ресурсом содержания;
- 2) ресурс содержания познаваем;

3) памятник должен быть актуален и значим для восприятия. Это и есть главное, что включает внимание и заставляет познавать. Только включение познавательного потенциала памятника субъектом в свою личную программу развития и **возможность с помощью созданного когнитивного артефакта репрезентировать себя** в коммуникативном процессе, использовать в ситуациях деятельности и общения, мотивирует восприятие, делает памятник актуальным.



Из всех возможных положительных мотиваций: «знать, чтобы выжить», «знать, но забыть – избирательность знания», «знать, чтобы знать», «**знать, чтобы действовать**» наиболее свойственна сегодняшнему дню последняя. Под действием понимается индивидуальная программа выживания и развития, разрабатываемая каждым субъектом проектными методами, в процессе образования через формирование компетенций, в том числе.

Н.Л. Селиванов предлагает **схему действия артефакта как культурного механизма познания**: 1) артефакт в потенциальном состоянии => 2) интерпретация артефакта => 3) артефакт в сфере активной коммуникации => 4) контекстуальное формирование гипотезы о потенциале артефакта => 5) восприятие, познающее артефакт => 6) когнитивный артефакт в сознании воспринимающего субъекта => 7) результаты влияния когнитивного артефакта на **деятельность субъекта** [2].

В соответствии с концепцией Л.С. Выготского мы говорим о культурной обусловленности развития, о взаимовлиянии обучения и развития. При этом процесс возникновения реальной формы психики (сознания) является опосредованным, то есть осуществляется исключительно с помощью посредников – носителей идеальной формы, к которым Л.С. Выготский относил взрослого, знак и слово. Только через них культура входит в индивида и индивид входит в культуру [1]. Обращаясь к использованию музея в образовательном процессе, этими посредниками могут быть музейный педагог, музейный предмет (артефакт) и текст сопровождающей экскурсии. Образовательный музей университета призван продолжать замечательные традиции российских педагогических музеев, активно участвовавших в учебном процессе. Развитие общекультурной и профессиональных компетенций студентов реализуется через использование специфических возможностей и потенциала образовательных музеев и музейной педагогики, музейных предметов (артефактов) и музейной среды, активных методов обучения в музее, образного языка экспозиции, обращения к культурным эталонам.

Образовательный музей университета должен формироваться как **полифункциональный организм**. Хотя, безусловно, одной из его задач является документирование и репрезентация учебного процесса и деятельности Удмуртского госуниверситета – от его истоков до сегодняшнего дня, он может стать информационным центром и консультантом, помогающим найти ответы на важные вопросы в области высшего образования в Удмуртии; собирателем и хранителем исчезнувших из современной жизни атрибутов образования, «спутников» вчерашних студентов и их педагогов. И еще, конечно, пропагандистом, привлекающим молодежь к выбору жизненного пути; пантеоном славы, выражающим общественное признание преподавателям и сотрудникам, внесшим значимый вклад в развитие науки и подготовку квалифицированных кадров в Удмуртии; клубом, местом встреч и деятельности студентов и педагогов по интересам, связанным с историей и актуальным состоянием образования. То есть быть **музейно-педагогическим центром**, включающим вышеприведенную схему действия артефакта как культурного механизма познания и деятельности, способствующим формированию общекультурных и профессиональных компетенций.

Специфика XXI в. проявляется и в том, что социально-культурные функции музея университета все более концентрируются на реализации культуро-созидающих, культуроохранительных и культуротворческих задач, вытекающих из образовательной и ценностно-ориентационной роли музея в формирующемся информационном обществе. Мы считаем, что **музей, только при условии организации живой деятельности в нем, будет осуществлять все свои классические функции: охранную, образовательно-воспитательную, архивно-документационную, исследовательскую. Музей – это не склад вещей, не архив, это сложная, многофункциональная образовательная система, реализующаяся в воспитательной и обучающей деятельности преподавателей, сотрудников и студентов, создающая привлекательный корпоративный образ университета, его гуманитарную среду.**

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1982–1984.
2. Селиванов, Н.Л. Опыт настоящего. Коломна. // Коломенский Посад. Концептуальные основания развития. Сб.ст. / сост. Е.Н. Дмитриева, Н.Г. Никитина. – Коломна: Лига, 2010 – С. 9–45.
3. Федоров, Н. Ф. Музей, его смысл и назначение. Сочинения. / Общ. ред. А. В. Гулыга. – М.: Мысль, 1982. – С. 575–606.
4. Michael Cole. Culture and Cognitive Science. Talk Presented to the Cognitive Science Program, U.C. Santa Barbara, May 15, 1997.

**Уваровская Ольга Валентиновна**

**Зав. кафедрой педагогической психологии и педагогики**

**Директор института педагогического образования**

**ФГБОУ ВПО «Сыктывкарский государственный университет»**

**г. Сыктывкар, Республика Коми, Россия**

#### **ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА СОЦИАЛЬНУЮ УСПЕШНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ГЛАВНОГО УСЛОВИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ**

Abstract

The paper describes innovative educational techniques aimed at fostering the personality socializing success as the priority of sustainable development of the innovative economy.

Key words: education quality management, social partnership, innovations in education

В постиндустриальном обществе человеческая жизнь в сумме своих составляющих становится главной ценностью, и стратегическое планирование своей профессиональной карьеры становится актуальным для студента как будущего специалиста еще в вузе. В связи с этим, на первый план выходит

такой ключевой ориентир как «социальная успешность» личности во всех ее проявлениях, качестве жизни не как отсроченная ценность, а как актуальный результат социальной успешности.

Социальная успешность создается интегральными (суммируемыми) действиями. Для будущих специалистов, выпускников университета перспектива успешности зависит, прежде всего, от качества деятельности профессионального образовательного учреждения, мотивов и способностей самого студента, возможностей среды, в которой идет процесс социализации. Ответственность за социальную успешность непосредственно принимается образовательным учреждением, поэтому оно становится субъектом социальной ответственности. Конечно, социальная ответственность вуза не является чем-то принципиально новым в развитии образовательной парадигмы современности. Однако, в российском образовании эти процессы носили опосредованный характер, поскольку главную функцию ответственности брало на себя государство.

В свете новых документов об образовании (Современная модель образования в условиях развития инновационной экономики, новая национальная инициатива «Наша новая школа», Приоритетный национальный проект «Образование», новые федеральные государственные стандарты, вступление в Болонский процесс и др., отражающих новый социальный заказ на выпускников вузов, требуются и новые способы подготовки специалистов.

Смена когнитивной образовательной парадигмы на гуманистическую, изменила роли преподавателя и студента в образовательном процессе, что потребовало новых способов в обучении и подготовке специалистов. Новые способы приводят к изменению принципов и подходов в обучении, а следовательно, и других технологий обучения, которые их реализуют.

Для обеспечения нового социального заказа, можно выделить еще три аспекта которые непосредственно зависят от преподавателя, чтобы он был мотивирован на применение инновационных технологий. Они следующие:

- Обеспечение качества образования с учетом того, что результаты в ожидании разных социальных заказчиков различны;

- Организация социального партнерства преподавателей друг с другом, с работодателями и преподавателями, работающими в профессиональных образовательных учреждениях разного типа и уровня, разных ступеней;

- Повышение квалификации преподавателей в двух направлениях:

1. Готовность преподавателей к тому, что у студентов несколько другой способ мышления и учет этого в своей педагогической деятельности;

2. Использование, а впоследствии и проектирование инновационных образовательных технологий;

- Развитие воспитательного пространства вуза, как специально организованная преподавателями со студентами «среда в среде».

Все вышесказанное, подтверждает необходимость использования компетентностного подхода в профессиональном образовании, который и определен основным в новых ФГОС и правительственных документах профессиональном образовании.

Для решения выше названных проблем, по мнению автора, встает необходимость организации тесного взаимодействия учебной и внеучебной деятельности студенческого сообщества, что позволит включать студентов в со-

циально – значимую деятельность, а, следовательно, и формировать необходимые компетенции его социальной успешности, необходимой для инновационных изменений в экономике.

Это связано также и с необходимостью:

1. Учета современных тенденций развития мирового сообщества (расширение информационной среды, глубокие изменения в мире труда, смена человеком в течение жизни нескольких специальностей и т.д.).

2. Изменения социокультурной ситуации в стране, которая предполагает новые требования к человеку: мобильность, умение сотрудничать, самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, чувство ответственности за судьбу страны, умение не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их.

3. Изменения самих молодых людей, так и взрослых, которые, живя с ними в одном мире, их воспитывают. Молодые люди стали свободнее, раскованнее, понимают, что их благополучие зависит от них самих, у них появляются новые ценности. Однако, у молодежи стали развиваться и эгоцентрические позиции и настроения, которые проявляются в заботе только о собственном благополучии, безразличием к судьбе даже родных людей.

4. Изменений, происходящие в системе образования: вступление в Болонский процесс, учет опыта организации студенческой жизни в странах, подписавших Болонское соглашение, опыт включения студентов не только в деятельность по интересам, но и социально-значимую, на основе стратегии государственной молодежной политикой в РФ, другими программами и нормативными документами.

5. Утраты опыта воспитательной деятельности у профессорско-преподавательского состава; разного опыт общественной активности у студентов.

Учитывая факты, что и воспитательная деятельность должна строиться на других принципах, методах и технологиях, направленных на формирование компетенций, указанных во ФГОСах.

Институтом педагогического образования и кафедрой педагогики и педагогической психологии (являются российской опорной инновационной площадкой в сетевом проекте «Инновации в воспитании») были разработаны методологические основы воспитательной деятельности в университете, как важной составляющей реализации современных ФГОС. Были предложен целый ряд новых подходов, таких как системный, проектный, ассамблейности, системно – деятельностный. Одной из важнейших инновационных технологий в воспитательной деятельности, на взгляд автора, является технология проектирования воспитательной системы жизнедеятельности студенческого сообщества группы и факультета.

Кроме того, преподаватели кафедры педагогики и педагогической психологии, уже несколько лет внедряют инновационные технологии непосредственно в учебном процессе, которые позволяют реализовывать компетентностный подход в дополнительной квалификации «преподаватель»

Следует отметить, что в условиях университета, педагогическая компонента значительно меньше, чем в педагогических вузах, и это требует необходимости интенсификации образовательного процесса. Значительная роль принадлежит самостоятельной работе студента, смещения акцента

с информационной функции занятий на развивающую, мотивационную, позволяющую перейти с информирования и репродуктивности воспроизведения получаемой информации в ее проживание с последующим осмыслением и расширением педагогического кругозора, повышением уровня как теоретической, так и практической готовности будущего преподавателя.

Новые цели и ценности обуславливают инновационные технологии структурирования содержания. В частности, в этом направлении используются такие технологии как технология критического чтения и письма, технологии развивающего обучения и т. д..

Преподаватели кафедры достаточно активно используют современные образовательные технологии, прежде всего, по организации деятельности студентов на занятиях, позволяющих студенту действительно быть субъектом обучения. Среди них такие, как обучение в сотрудничестве (различные варианты), мастерская, выездные научно – методические семинары, тренинги профессиональной компетентности, модульно – блочное обучение, система инструктивного лагеря для социальных работников, где отрабатываются практические навыки работы с детьми различных образовательных учреждений, работа студентов в подотрядах как лабораториях проектирования программ и реализации этих программ на практике. Такая педагогическая деятельность позволяет погружать студентов наряду с информационным полем в профессиональную деятельность.

При проведении практических занятий, широко используются личностно – ориентированный и системно – деятельностный подходы. Для повышения субъектной активности студентов, используются: деловые и имитационные игры (Имидж, круги общения по развитию педагогической профессиональной техники и др.); метод проектов (проект воспитательного дела, проекты занятий с использованием современных образовательных технологий и др.); различные варианты работы студентов в малых группах и т. д. По окончании практических занятий обязательно проводится рефлексия своей деятельности каждым студентом, что позволяет и преподавателю получить своевременно от них обратную связь.

Использование инновационных технологий позволяет студентам проектировать их будущую профессиональную деятельность, используя для этого социальные ситуации – пробы и другие методы, позволяющие вырабатывать умения культуры профессионального общения, выбирать способы социального поведения, стимулировать доминантные установки на самосовершенствование, формировать убеждения и профессионально – значимые качества, а также понимание, что причины неудач кроются в самом человеке, а не в тех обстоятельствах, которые его окружают.

Достоинства предложенных технологий несомненны, так как:

- Изучаемый материал становится личностно значимым для студента;
- Формируется творческое мышление;
- Создается повышенная мотивация к учению;
- Формируются необходимые профессиональные компетенции, собственный опыт осуществления педагогической и психологической деятельности;

- Формируются умения взаимодействовать с различными категориями социальных партнеров;

- Развивается организаторская деятельность.

Использование инновационных технологий привело нас к необходимости интеграции технологий при проведении занятий: технологии по организации продуктивной деятельности студентов, частно – методических и информационных.

Кроме того, мы считаем, что будущий преподаватель может сразу проектировать и реализовать занятия с использованием современных педагогических технологий только тогда, который сам учился в этих технологиях. Но и этого тоже недостаточно, если во время педагогической практики студенты не будут пробовать проводить занятия с использованием современных педагогических технологий во время прохождения педагогической практики.

Это наше положение нашло отражение в программе педагогической практики, где студенты должны не только провести занятия, внеклассные мероприятия, но и обязательное занятие с использованием современных технологий и т. д., а также провести их самоанализ и рефлексию своей деятельности.

На основе анализа посещенных занятий и внеклассных мероприятий, студенты выбирают те формы работы и педагогические приемы работы, те способы проработки материала, которые помогают им работать более эффективно. По окончании педагогической практики, студенты оценивают свои педагогические умения. А так как практика проходит дважды, то у студентов есть возможность проанализировать рост своего педагогического мастерства и готовности к педагогической деятельности.

Кафедра принимает достаточно активное участие и в развитии воспитательного пространства университета, поэтому и для жизнедеятельности студенческого сообщества во внеучебной деятельности также используются инновационные технологии. Результатом организации взаимодействия учебной и внеучебной деятельности, является тот факт, что именно студенты, получающие дополнительную квалификацию «преподаватель», являются самыми активными участниками всех социально – значимых акций университета и студенческого самоуправления. Многие из них стали и социально успешными в жизни. Таким образом, можно констатировать, что социальная ответственность вуза может быть успешно решена при создании и развитии воспитательного пространства включающего в себя социально – развивающую среду, которые можно реализовывать достаточно эффективно, если использовать инновационные образовательные технологии в системе жизнедеятельности студенческого сообщества. А социально успешные специалисты будут основными двигателями инновационной экономики.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Богданова, Р.У., Смирнова, Н.В. Инновационная и экспериментальная работа по проблемам воспитания студентов в современном вузе: учеб.-метод. пособие. – СПб.: Изд-во центра информатизации образования «КИО» , 2008.

**Утехина Алла Николаевна**  
Доктор педагогических наук  
Профессор кафедры немецкой филологии  
Институт иностранных языков и литературы УдГУ  
г. Ижевск, Россия

## **КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ИНОЯЗЫЧНОМ И МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ**

### Abstract

The article focuses on the principal features of the context learning. It reveals the basic ideas and strategies of the context learning in foreign language education. The steps of designing an innovative educational technology are introduced.

Key words: benefits of the context approach, educational technology.

Ученые-педагоги (А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников, О.Г. Ларионова и др.) вслед за лингвистами (Г.В. Колшанским, М.А. Халлидеем, Н.Н. Амосовой) и психологами (А.В. Петровским, М.Г. Ярошевским, Т.Д. Дубовицкой, Л.С. Выготским и др.), психолингвистами (А.А. Леонтьевым, И.А. Зимней, А.А. Залевской, Т.М. Дридзе и др.) определяют три источника теории и технологий контекстного обучения: теоретическое обобщение многообразного практического опыта инновационного обучения; понимание смыслообразующего влияния предметного и социо-культурного контекстов будущей профессиональной деятельности на процесс и результаты его учебной деятельности; деятельностьная теория усвоения социального опыта, в нашем случае межкультурного обучения.

Методы проблемного обучения (анализ конкретных ситуаций (case-study), метод проектов, методы имитационного моделирования, деловые игры) описаны, широко применяются, но они являются преимущественно результатом эмпирических разработок, они без опоры на современную психолого-педагогическую теорию постепенно ассимилируются традиционной системой обучения, не меняя ее качества. Теорией, способной придать мощный *инновационный импульс* классической образовательной парадигме и является теория *контекстного обучения*.

Контекст представляет собой систему внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, именно эта система влияет на процесс восприятия, понимания, интерпретации и преобразования человеком конкретной ситуации действия. Значит, внутренний контекст – это индивидуально-психологические особенности, знания, опыт человека, а внешний контекст – это информационные, социокультурные, пространственно-временные характеристики ситуации, в которых человек действует. Благодаря контексту человек знает, что ему следует ожидать и может осмысленно интерпретировать ситуацию. Прежде чем действовать, человек стремится собрать всю контекстную информацию. Ученые-филологи, культурологи исследовали образ жизни, менталитет, нормы поведения представителей различных культур. Так в книге Т.В. Лариной «Категория вежливости и стиль коммуникации» прово-

дится сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. И, конечно, отправляясь в поездку по Великобритании, наши студенты и преподаватели изучают и учитывают следующие особенности английского стиля невербальной коммуникации: значительная пространственная дистанция собеседников; бережное отношение к незыблемости личного пространства участников коммуникации; отсутствие тактильной коммуникации; ограниченное и сдержанное использование мимики и жестов; сдержанность в проявлении эмоций; социальная улыбчивость.

Для сопоставления с особенностями русского коммуникативного стиля Т.В. Ларина приводит следующие характеристики: близкая дистанция общения, незначительное личное пространство и допустимость его нарушения, использование тактильной коммуникации, активная жестикация, интенсивная и выразительная мимика, яркое проявление эмоций, бытовая неулыбчивость.

Поэтому Т.В. Ларина рекомендует при общении с англичанами такие нормы соответствия их стилю коммуникации: соблюдать дистанцию, быть сдержанным в поведении, ограничивать жестикацию, избегать тактильных контактов, контролировать эмоции, не перебивать собеседника, соблюдать поочередность реплик, демонстрировать улыбкой хорошее настроение.

Значит, при межкультурном обучении мы выстраиваем задания в формах учебной деятельности как предметного (формы вежливости на английском языке), так и социокультурного контекстов (правила коммуникации) будущего взаимодействия с англичанами.

Основная идея контекстного обучения состоит в том, чтобы наложить изучение студентом теоретических знаний на «канву» усваиваемой им межкультурной деятельности. Для этого необходимо моделировать в разнообразных формах учебной деятельности студентов будущее межкультурное взаимодействие со стороны предметно-технологических и социокультурных составляющих.

В контекстном межкультурном обучении создаются психолого-педагогические и дидактические условия для определения студентом собственных целей и решения их. Это мотивирует познавательную деятельность, учебная информация и сам процесс учения приобретают личностный смысл, студент овладевает личным языковым и социокультурным знанием.

В основе межкультурного контекстного обучения находится теория деятельности как теория усвоения социального опыта (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.). В соответствии с деятельностной теорией содержание обучения осуществляется не путем простой передачи студенту информации, а в процессе его собственной, внутренне мотивированной активности. Посредством активной, «пристрастной» (по А.Н. Леонтьеву) деятельности осуществляется присвоение человеком социального опыта, развитие его отношений с объективным миром, другими людьми и с самим собой. В контекстном межкультурном обучении происходит воссоздание иноязычного и социокультурного контекстов и вносит в образовательный процесс ряд новых моментов:

- пространственно-временной контекст – прошлое (образцы теории и практики), настоящее (выполняемая учебная деятельность) – будущее (моделируемое межкультурное взаимодействие);

- системная интеграция иноязычных и социокультурных знаний.



Основной *целью* межкультурного контекстного обучения является подготовка студентов к активному и полноценному межкультурному взаимодействию в условиях глобализации образовательного пространства как будущих специалистов (бакалавров и магистров).

Данная цель конкретизируется в следующих задачах:

- формирование у молодежи представлений о культурном разнообразии в мире;
- обеспечение молодежи знаниями о собственной культуре и о культуре страны изучаемого языка;
- воспитание интереса и чувствительности к проявлениям взаимодействующих культур;
- обучение пониманию культурной исторической обусловленности поведенческих стереотипов в ходе осознанного осмысления универсального и специфического в культурных проявлениях;
- воспитание толерантного и уважительного отношения к ценностям другой культуры в процессе формирования таких личностно-значимых качеств, как доброжелательность, открытость, готовность понять и принять другую культуру;
- развитие культурного самоопределения;
- обучение взаимодействию и сотрудничеству и формирование умений позитивного взаимодействия с представителями других культур.

*Основной педагогический принцип* – система исходных теоретических положений и требований к проектированию, организации и осуществлению целостного образовательного процесса. Исходя из основного принципа можно определить некоторые *принципы контекстного обучения*:

- психолого-педагогическое обеспечение личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность;
- проблемность содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- учет индивидуально-психологических особенностей и межкультурных (национальных, семейных, религиозных и др.) контекстов каждого обучающегося;
- междисциплинарная интеграция, позволяющая проводить сравнительно-сопоставительный анализ особенностей взаимодействующих культур;
- принцип системности в дидактической организации содержания межкультурного образования реализуется прежде всего в *поэтапной и междисциплинарной организации* отбора и дидактического содержания межкультурного образования. Например, на *первом* этапе формируется чувствительность студентов к культурным и языковым явлениям, осознание культурной полифоничности в поликультурном мире. На *втором* этапе происходит освоение системы ценностей, категорий, доктрин родной, неродной и иноязычной культуры, глубинное проникновение во взаимодействующую культуру. На *третьем* этапе происходит культурное самоопределение студента – определение своего места и своей культуры в поликультурном мире. *Четвертый* этап характеризуется переходом к активному межкультурному взаимодействию – умением ставить себя на место других, понимать и принимать партнеров по межкультурной коммуникации такими, какие они есть, т. е. функциони-

ровать самостоятельно в поликультурном мире, быть субъектом диалога культур.

Как видим, принцип системности реализуется в формировании знаний и умений студентов к межкультурному взаимодействию на основе использования взаимосвязанных средств, методов и приемов обучения;

- принцип культуросообразности реализуется в расширении социокультурного контекста студентов. Культуроведческий материал и способ его подачи должны расширять социокультурное пространство студентов, а не делать его замкнутым только на своей культуре. Поэтому, согласно идее В.В. Сафоновой, культуроведческий материал должен определяться ценностным смыслом и ценностной значимостью, целесообразностью использования культуроведческого материала в конкретной группе с учетом их возрастных и интеллектуальных возможностей, возможностью с помощью культуроведческого материала знакомить молодежь со способами защиты от культурной агрессии и вандализма;

- принцип диалога культур выведен из анализа философских трудов, посвященных проблеме взаимоотношения между культурами, их взаимовлияния и взаимообогащения (Бахтин М.М., 1979; Библер В.С., 1991; Выготский Л.С., 1986; Сафонова В.В., 1996) и может быть определен как философия взаимоотношения между культурами в современных поликультурных сообществах (Сысоев П.В., 2003). В межкультурном образовании диалог культур реализуется в ходе анализа и обсуждения культуроведческого материала и ориентирован на развитие у студентов общепланетарного мышления, культурной непредвзятости, эмпатии, толерантности, готовности к общению в инокультурной среде. Реализация принципа диалога культур в ходе контрастивно-сопоставительного соизучения родной и иноязычной культур способствует осознанию себя культурно-историческим субъектом, который является представителем и носителем одновременно нескольких типов культур (этнической, социальной, профессиональной, гендерной, религиозной и т. п.).

Преимущества контекстного обучения:

- студент находится в деятельностной позиции, поскольку учебные дисциплины представлены не только как совокупность сведений, научной информации, а в виде социокультурной деятельности и сценариев ее развертывания;

- включается весь потенциал активности студента – от уровня восприятия до уровня социальной активности по принятию совместных решений;

- знания усваиваются в контексте разрешения студентами моделируемых социокультурных ситуаций взаимодействия;

- используется психолого-дидактически обоснованное сочетание индивидуальных и коллективных форм работы, что позволяет каждому делиться своим интеллектуальным, личностным содержанием с другими и ведет к развитию когнитивных, социально-эмоциональных и нравственных качеств личности;

- в контекстном обучении в модельной форме отражается сущность процессов межкультурного взаимодействия.

**Секция 3****МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ –  
УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ  
КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ****Griese Sandra****Magistra Artium****Assistant of the Leuphana Mentoring Program and assistant lecturer****Leuphana Mentoring/ Leuphana Universität Lüneburg****Germany, Lüneburg****MENTORING AS A POSSIBILITY TO ADVANCE STUDENTS****Аннотация**

В докладе рассматривается функционирование программы развития наставничества в университете Лейфана (г. Люнебург, Германия). Программа включает в себя три части, из которых именно первая «с университетской скамьи – к профессиональной карьере» может быть полезной выпускникам российских университетов, так как она показывает, как вчерашние студенты могут успешно «войти в профессию».

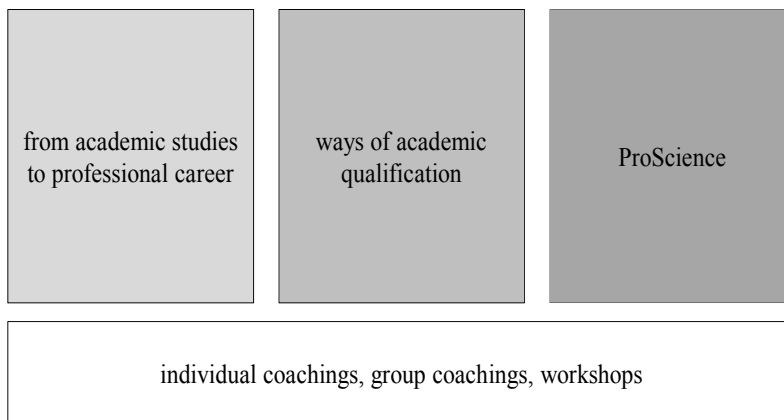
Ключевые слова: наставничество в университетах, тандем, студент-выпускник, наставник

This paper focuses on the topic of mentoring at universities as a method to support working careers and academic careers. Using the Leuphana Mentoring Program as an example, the following explanations shall provide a first impression of how mentoring can be performed at universities.

There are lots of different mentoring programs at German universities: mentoring for pupils, mentoring for students and alumni, mentoring for doctoral students, postdocs and for other junior academics. Some of them focus upon selected target groups, e.g. female students especially in natural sciences. As the Leuphana Mentoring Program is financed mainly of tuition fees, it is open for all female and male students since 2007. The following information are based on this program.

**Leuphana Mentoring Program**

Today the Leuphana Mentoring Program consists of three different parts (cf. fig. 1): The first “from academic studies to professional career” (in German “Vom Studium in den Beruf”) focuses on how to enter into a working career after finishing university studies. Here the Leuphana Mentoring Program establishes a relationship between a student and a person that is already working in the industry, cultural or non-governmental organization sector the student is interested in.



*fig. 1: parts of Leuphana Mentoring Program (2011)*

Secondly there is the mentoring part “ways of academic qualification“ (in German “Wissenschaftliche Qualifizierungswege”). This part focuses on doctoral students that are showing interdisciplinary research interests. The doctoral students act together in independent peer groups to profit from each other experiences and to act as counsellor. Optionally the participants have as well the opportunity to be matched with a mentor.

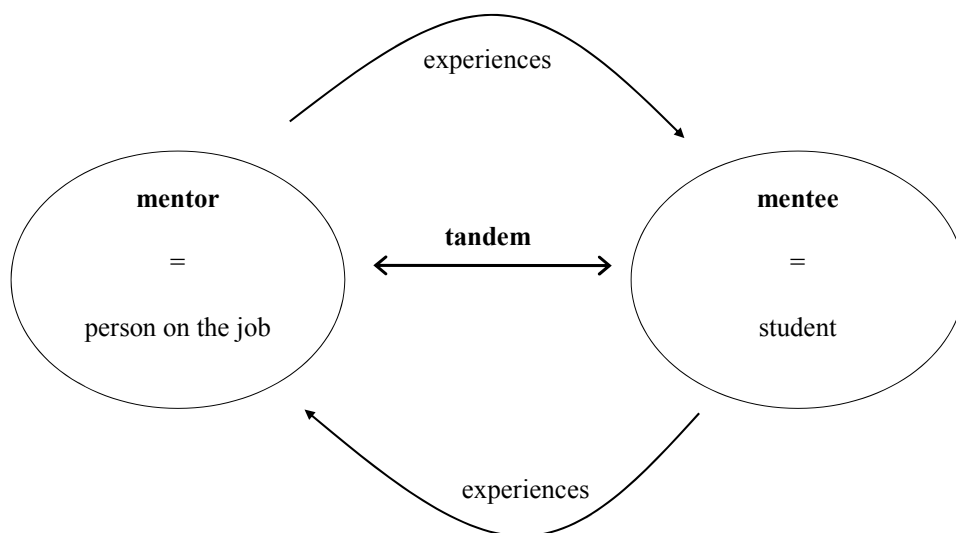
Thirdly there is the recently started part of the Leuphana Mentoring Program called “ProScience”. The first run is currently in preparation for application. Target group will be female postdoc students who are on the step to enter into high academic positions. In Germany female professors are in the minority. This is the reason why it has been decided to specifically promote and support the entrance of women into academic careers.

To enter into the process of mentoring students and junior academics have to apply to participate in the Leuphana Mentoring Program, which is open to all members of the university that fit into the programs target group. Twice a year a new round is started. In winter semester 2010/11 120 students had applied for two programs each had focused on different issues: “from academic studies to professional career” and “ways of academic qualification“.

In the following paragraph the focus will be set upon the mentoring sector “from academic studies to professional career” since the author is predominantly involved in this field and because this part of the program could be an interesting impulse for Russian universities to build up mentoring processes.

The part “from academic studies to professional career”

The full program “from academic studies to professional career” offers a complete concept which includes several kinds of information transfer between the student and the person on the job. The person on the job, called mentor, and the student, called mentee, step into a process of exchange that is named tandem (cf. fig. 2). This tandem period takes six months. Mentors have to be prepared to provide about three hours time per month for their mentee.



*fig. 2: tandem between mentor and mentee*

This tandem between mentor and mentee opens up the opportunity to exchange experiences, to talk about competences that are essential for the desired occupational field and to gain insider information. Mentees can talk about their study experiences e.g. how it is to study in the bachelor and master system or what are trends of university or which topics are focused at courses. Mentors can talk e.g. about their biography and their experiences how they got into their position(s) and about competences they need in work life. All together the mentee receives exclusive expert advice which has proven to be very useful for entering into a professional career. As well networking is another aspect which is profitable for both partners of a tandem.

Mentors have the chance to get to know students who may be interested in an internship. As well they can meet potential future colleagues who are about to finish their studies. Mentees have the opportunity to profit from their mentors contacts and meet even more persons who have made their career in this working field. Acting in a tandem specifically aims at sharing personal experiences during the steps of career making. This supports the mentees and makes it easier for them to their own way in working life.

In addition to the tandem process described above, the program provides individual coaching's and group coaching's as well as workshops to its participants on an optional basis (cf. fig. 1).

After students participated in a kick-off workshop and a concretize interview the assistants of the Leuphana Mentoring Program search persons who are interesting for the students in the Mentoring Database or acquire new persons. If a person is found the mentee and the mentor are matched. This means that the mentoring team matches two persons with similar (desired) work fields, arranges the contact between mentor and mentee to start their tandem. Usually it is the mentee who contacts the mentor per e-mail or telephone after getting the contact data from the mentoring team. It is advisable for the tandem to meet personally for an introductory talk to decide what topics could be part of the tandem, what the mentor could achieve and to develop

an impression of the other person. The following contact can be continued by telephone, e-mail or other ways of communication.

During this complete process the personal contact between the mentoring team, the mentees and the mentors is very important. Mentors and mentees are supported by the mentoring team. There are special information papers and the constant opportunity to call or to write an e-mail to get help if there are questions or differences.

Mentors are often alumni from Lüneburg, but this is no criteria to become a mentor. Especially the professional background and the work experience of the persons are essential. Why are they willing be mentors of the Leuphana Mentoring Program? The motivation of mentors to be part in Leuphana Mentoring Program is to be in contact with a or especially “their“ university. They feel the desire to pass on the lessons they have learned on their way. As well they like to meet students that are interested in their work field. Once a year there are a training day and a one-day-conference where mentors and mentees are invited to network, to get news of the Leuphana Mentoring Program and to exchange their experiences with their (former) mentees.

The experiences made in the program are systematically gathered from the participants. All mentees have to write two reflection papers to recall and report their experiences: the first one three months after the beginning and the second one at the end of the mentoring sessions. These reflection papers are used for research purposes on the one hand and on the other hand they are used for further development and improvement of the Leuphana Mentoring Program. In addition there is an additional evaluation based on an online survey concept. This survey does not only aim for all mentees, but at the mentors too. All these information gathered has already provided valuable feedback which helped to improve the mentoring program.

At the end of this 6-month-period official certificates are provided to mentee and mentor to document and acknowledge their participation in the program. These certificates document their commitment for either career planning or active career building support and may help all participants in their future.

#### REFERENCES

1. URL: <http://www.leuphana.de/mentoring>
2. URL: <http://forum-mentoring.de/>

**Guzmán Tirado Rafael**  
**Professor**  
**Granada University**  
**Granada, Spain**

#### **A PROPOSAL FOR TEACHING RUSSIAN-SPANISH LEGAL AND ADMINISTRATIVE TRANSLATION**

##### Аннотация

В статье рассматриваются проблемы преподавания специализированного юридического перевода с испанского языка на русский и с русского на ис-

панский. Анализируются цели, задачи, особенности методики преподавания юридического перевода, а также технология разработки курса.

Ключевые слова: перевод юридических текстов, преподавание перевода

My report is dedicated to the teaching of legal and administrative translation (Spanish-Russian and Russian-Spanish) in Spanish universities in general and in the Faculty of Translation and Interpretation at the University of Granada, in particular. The increasingly frequent and large presence of foreign students in our classrooms and the existence of mixed groups formed by Spanish and foreign students (mainly Russian-speaking) is forcing the teaching of subjects related to translation, in general, and specialized legal and economic translation (Russian-Spanish and Spanish-Russian), in particular, to adapt to these new conditions. This has become essential, on the one hand, to develop special methods for teaching translation in these mixed groups, and, on the other hand to create textbooks and study guides (so far non-existent). These should take into account the special qualities, different levels of knowledge of the language and the needs of groups formed by students from various different countries which could also be used not only in Spanish universities, but also in the rest of Europe; mainly in Russia, Ukraine and other countries of Central and Eastern Europe.

The teaching of translation at the university includes both theoretical and practical subjects, which should at the very least guide the future professional translator and not leave him helpless before the many and varied choices of theoretical options that present-day translation offers. We, translation teachers, should not only teach the techniques, procedures and methods needed by the future translators to perform their professional work, but we must also help them to make suitable decisions on the strategy to be chosen, depending on the text submitted for translation. The theoretical understanding of these issues should provide professional translators with the appropriate methodology to carry out their work.

Today we can see, as we have said, that in Spain, although the translation of Spanish-Russian and Russian-Spanish is taught at several universities, there is no specific research for specialized text books on general translation, and even less on juridical, economic or commercial translation.

The main objective of the Course of legal and administrative translation (Russian-Spanish and Spanish-Russian), which we (Galina Verba, from Kiev University and me), published at the University of Granada in 2005 seeks to meet these needs. Its advantages are that it allows a clearer understanding of the characteristics of specialized languages from a contrastive perspective, taking into account the difficulties in both languages (Russian and Spanish); and it can also be used by other students pursuing these subjects in our universities (Poles, Czechs, Bulgarians, etc.) whose presence, as it was said, is growing in our higher education institutions.

The course aims to resolve the situation where the traditional division of translation as a subject into direct and reverse translation has lost its meaning and for this reason. special attention is paid to the analysis of the peculiarities of Spanish and Russian legal and economic texts from the contrastive point of view. The Course describes the most frequent subjects for the translation of legal and administrative documents: certificates, diplomas, official request or application, agreements, contracts, appeals, etc. and their conventions.

The objectives proposed at the beginning of our research were:

- To cover the needs of teaching legal and administrative translation (Russian-Spanish and Spanish-Russian) in the Faculty of Translation and Interpreting of the University of Granada, and other universities throughout the country where this subject is taught in new conditions where mixed groups of Spanish and foreign students are common.

- To develop new work strategies in the classroom and develop methods and forms of study for these mixed groups.

- To develop new methods for teaching translation in the groups formed by Spanish and foreign, mainly Russian-speaking, students,.

- Thanks to the experience accumulated over years of collaboration between teachers who teach direct translation and those teaching the reverse, as well as experimental techniques successfully applied in class, the created course takes into account the different levels of command of the language and the needs of groups formed by students from different countries, and could also be used not only in Spanish, but also other European universities mainly in Russia, Ukraine and Belarus. This Course would set out more clearly the characteristics of specialized languages from a contrastive perspective taking into account the difficulties in both languages, and would also be able to be used by students studying these subjects who are not Spanish or Russian and who are, as it was said, an increasing presence in our universities.

The methodology used in our work includes interactive methods by which the students themselves help their fellow students to understand certain peculiarities related to the legal-administrative field of each of the countries; it also provides recommendations for strategies and translation methods in both direct and reverse directions, taking into account the requirements of this type of translation.

Given that one of the peculiarities of the mixed groups of students to whom our Course is offered is that they have different levels of fluency in Spanish and Russian it is necessary to try to find ways to balance these different levels of language proficiency. In the lessons we pay special attention to the analysis of the peculiarities of the Spanish and Russian legal and economic texts from a contrastive point of view; we describe the legal and administrative documents which are normally most frequently the subject of translation and with the help of comments give suggestions on strategies and methods of translation in both directions, taking into account the peculiarities of this type of translation. The proposed exercises are intended to focus the attention of students on the most complicated parts of the translation as well as develop their skills working with these texts.

The Course has a first part dedicated to the study of the characteristics of functional styles of legal and administrative language and to the morpho-syntactic and lexical features of such texts. Together with the specifically linguistic material, we include information about the legal and administrative systems of the two countries. In our research we discuss the problems posed by the translation of official letters, curriculum vitae, certificates, diplomas and degrees, applications, contracts, agreements, authorizations, notarial documents, The Hague Apostille and so on. The course includes three annexes on the transliteration of Spanish letters into Russian and vice versa, the use of capital letters in Spanish and Russian, and abbreviations and acronyms, and also a complete and extensive bibliography on the subject.

The selection of learning materials has been made taking into account the number of hours of the programs and the priorities in the translation of legal and



administrative texts. The utility of, and the demand for, the translations of legal and administrative documents which our students will, in all probability, face have motivated the corpus of texts that are studied in the course, and which are those generally most closely related to the national legislation. The course analyses the main features of such texts in both languages, their functions, their morphosyntactic, lexical and pragmatic peculiarities; applies a contrastive analysis to determine the strategy to use to achieve an adequate translation; and establishes the essential procedures for their translation, developing the habits and skills of administrative and legal translation. This objective presents particular difficulties because, when we translate, we are dealing with two cultures in the broadest sense, hence the many references and linguistic disparities in the texts which will be subject to translation.

In our opinion, in the teaching of legal and administrative translation is preferable to start with the study of the peculiarities of official letters since they are the most common of all administrative and legal procedures. Although official letters in Spanish and Russian have many features in common, there are substantial differences that need special attention. The first difficulty with translation is the mismatch in the naming of the different types of letters in the two languages. Both the Russian and Spanish letters can be distinguished by their content (notification, reports, communications, recommendations, claims, etc.). Although the Russian ones have no special name, obviously because of their subject-matter they can correspond with the each one of the classes mentioned. Because they belong to one type or another they will contain certain conventions. So, for example, in the case of a Spanish one where there is a notification a resolution concerning an application filled by a citizen, at the end of the letter should be included a section where he is informed about the possibilities of lodging an appeal. This clause is included even when the notification of the decision is entirely positive for that person. In Spanish these letters must also include the laws on which decisions are based, in Russian they can be also included but only occasionally.

Other differences between Spanish and Russian official letters are related to the formulas of treatment, the greetings, the punctuation and the separation of parts of its structure.

Thus, the letter itself already contains a number of conventions of formal writing in body languages, the knowledge of which and the analysis of whose potential translations in both directions help to solve the difficulties of the translation of other more specialized documents. These documents have a more complex organization than the letter, which is the most common and simple written communication between citizens and the administration and within that itself.

The certificates are another clear example of documents that have substantial formal differences, reflecting different cultural realities and traditions that interfere with the proper translation. The main differences in verbal organization of the certificate in both languages are related to the order of presentation of information. Thus, while in Russian the certificate begins with the title Справка, in the next line the cliché phrase выдана (кому? + Dative case) в том, что ...always appears, and then the body of the certificate follows; in Spanish, on the contrary, first is the name and position occupied by the person issuing the certificate, who is the authority with the power to issue such a document, and then the keywords CERTIFICA QUE ... always appear.

The Spanish certificate also contains a number of purely formal elements which are lacking in their Russian counterpart. Its structure consists of four essential parts: the first shows the person issuing the certificate, indicating his name, surname and title, separated by a comma, followed by the body of the certificate that begins with the word CERTIFICO or CERTIFICA, always written in capital letters, then usually preceded by the conjunction "que" which presents the facts or circumstances which are attested in the document and finally, as a closing statement are always present the formula *Y para que conste y tenga(surta) efectos donde proceda* or *a efectos de*. In fact, this sentence can be considered purely conventional and empty of meaning, because when any certificate is issued, it is precisely to "take the effects where appropriate." In Russian, the certificate contains no such phrase and its translation is difficult because it is perceived as redundant and inappropriate.

Thus the translation of certificates must be made taking into account several factors: the recipient of the translation (a public organization, a private company director, an un-named entity, etc.), the necessity to be legalized or not and the existence or not of such documents in the target language.

What is more, if we accept that the translation of legal and administrative documents must be communicative, we face on the one hand, the demands of a more literal translation for legalization by the competent bodies and secondly, the need to present translation in correspondence with the conventions of the target language.

By comparing Russian and Spanish certificates, and noting the substantial differences in linguistic organization we conclude that there are two possible ways to translate: a communicative translation, where we change the form of the documents significantly in the language of origin and put it in accordance with the conventions of the target language; and semantic, 'literal', translation, when we try to reproduce all the peculiarities of the original text. The option to choose one of them in each case will depend, as stated above, on the requirements of the person or body to whom the translation is directed: the legalization of a document usually requires a literal translation, but we believe that the time will soon come when it will be more acceptable to use the communicative translation.

The lack of knowledge of institutional, administrative and legal references in each country can cause errors that do not always fall within what are called 'false friends', and the 'direct' translation of references unknown by the translator lead him to create new names that already have their exact equivalent in the target language. This is, for example, the translation of *государственный университет* usually translated as "state university" but traditionally has its precise correspondence in Spanish "public university" as it is applied to non private institutions of higher education. Among the words that are real pitfalls for translation from Spanish to Russian we are, for example, the word "instituto" that in most cases refers to *вторая, третья ступень средней школы* while the Russian term *институт* is used to refer to higher education institutions.

The same goes for the word "título" which in Russian is not translated as *титул* but as *диплом*, because it is the document that certifies the completion of the university degree. These are just some examples of interlingual paronyms, but the list may be expanded significantly

These are just some examples of how the translation of legal and administrative documents is faced in the course. Unlike other courses of Russian-Spanish and

Spanish- Russian translation, we have tried to concentrate our research simultaneously on two perspectives: that of the direct translation and that of the reverse translation.

As for the teaching of legal and administrative translation, we believe it is essential to inform the future translator of the possible ways of translating a text without changing the level of information: to develop not only their literal and semantic translation skills but also their communicative skills, which in our opinion would replace other kinds of translation which have until now been imposed by the casuistry of legal translation. Meanwhile, it is obvious that to make a good communicative translation it is indispensable to know the necessary references very well to make the required transformations without changing the level of information in the text. The literal translations that are presented as valid for translation when legalization is needed are preferred mainly because the translator does not see himself as being competent in what he is translating and often uses a replica of the original in an attempt to avoid misinterpretation of the contents. The practice shows that, even in this case, errors can occur, which apart from making reading and understanding difficult, misleads the reader and leaves him disorientated. As a theoretical basis for our research we have used a wide range of studies, both in the field of general translation and in the work of translation theorists working in the field of Russian-Spanish, Spanish-Russian translation (Z. Lvovskaya , V.A. Iovenko, E. Turov etc.).

An ongoing concern in our Course has been the eternal debate between those who defend the translation closest in form to the original and those who believe that it is the transfer of the meaning and spirit of the source text which is essential. That controversy, which already has a millennial history has been focused around the issue (unresolved!) of whether it is more important to reproduce the form of the original text, retaining all its linguistic features (syntactic, lexical, and even spelling), or to sacrifice some in order to achieve a more accurate expression of the sense and spirit of the source text. We maintain that the translation of a text must be made taking into account not only linguistic but also extra-linguistic, cultural, temporal, sociological, etc. factors.

Thus, both the translation of legal and administrative documents and their teaching has posed and continues to pose various issues not only purely linguistics but also conceptual. Is it necessary to reproduce in the translated text all the information even if it is superfluous and redundant from the perspective of another culture? Is it mandatory to keep the order of the information in the original text or can it be varied in correspondence with the conventions of language?

It is well known that every period has had its preferences on what is meant by a perfect translation a valid translation. The disparity of communicative models in different languages does not allow a translation to be made that satisfies the demands of both the natural and literal, the choice depends on the factor considered to be the most relevant: the recipient of the translation, the purpose for which it is made and the existence of similar texts in the target language. The creation of translation manuals and other teaching materials for heterogeneous students from the point of view of nationality and from the point of view of foreign language proficiency requires the participation of a team of specialists of different nationalities who would contribute their experience and the special work of teaching

in different groups and countries which, in turn, will help to improve teaching methods and produce better results at the end of the Course. The creation of these joint teams allows for an entirely different focus on the difficulties of courses related to specialized translation, in this case, the legal-administrative.

Our opinion on the research undertaken and its implementation in the classroom has been very positive and also demonstrates both the motivation shown by students throughout the course and also their results.

**Gardow Madlen**  
**Social Education Worker (Diploma)**  
**Research Assistant**  
**Leuphana University Lüneburg**  
**Germany, Lüneburg**

## INTERCULTURAL COMMUNICATION AND SCIENCE

### Аннотация

В статье рассматривается влияние культуры на гуманитарные и социальные науки. Анализируется опыт участия в международных проектах в контексте кросс-культурного научного сотрудничества, а также закономерности межкультурной коммуникации, которые проявляются в таких характеристиках как межкультурная компетентность и межкультурная «чувствительность».

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетентность, международное сотрудничество.

When the gnat heard the lion roaring for the first time, she said to the hen:  
„Isn't he buzzing funnily!”  
„You call that buzzing?”  
„What then?” the gnat asked.  
„He is cackling”, answered the hen.  
„But cackling in a very funny way!”  
(Günther Anders: “The lion”)

In intercultural situations the interaction partners are “at the same time in more than one situation”, because different perspectives or “horizons of the familiar” hit each other [1, 31]. For the interpretation of the different-culturally stimuli only their own (culturally determined) selective perceptual habits are available. Difficulties exist not only with superficial communicative misunderstandings, but especially in the common understanding relating to deep underlying meanings. That means that problems of intercultural understanding (but also of understanding in general) arise not only by the confrontation with the unknown, but also by the fact, that already experienced or organised knowledge for the identification of meanings can be used. That means foreign aspects will be classified, interpreted and evaluated on the base of their own familiar structures of expectations. The clash of different perspectives what reality is or means and according to that –

the clash of the usual operating models has the consequence that neither the own purposes of action, nor the behaviour or reactions of the other can be categorised easily in its own reference system without further information [1, 31]. This fundamental problem of understanding the other is valid as particularly important in various contexts of intercultural interactions. In most cases a meta-language, “in which the communication partners are able to agree on the cultural specific semantics”, is missing [2, 17]. A closer examination of a cultural or social internal-area shows that we are hardly able to assume a homogeneity. Therefore intercultural communication (strictly speaking) takes place not only between members of different national cultures but also between individuals, who participate in different cultural meaning systems (doctor - lawyer – pedagogue; man - woman; young - old; city - country; different lifestyles, worldviews etc.). The differences between the intercultural and intra-cultural communication is therefore rather more gradually than fundamental [2, 17].

But then what does culture mean? Already in 1952 the American anthropologists Kroeber/ Klughohn identified approximately 150 different definitions of culture [3, 47]. The concept of culture which is underlying in that foregoing paper describes a deeper system of meanings, valid for a larger group of people, i.e. the totality of all the shared meanings which determine the behaviour. In terms of sociology of knowledge culture can be characterized as shared knowledge of a group, i.e. as the consciousness of the members of this culture anchored expectations regarding normal or appropriate “configurations of thinking, feeling or behaving” [1, 33]. Thus culture is a subconscious element of controlling the interaction of a group. The historically grown, specific social norms and values of a society, group, etc. influence the perception, thinking, values and action of all its members. For all individuals, who feel belonging to that company or group, it structures a specific field of actions and provides therefore an important orientating function whereof the individuals become capable to communicate, to understand and be understood and act. This makes it possible to develop their own way to cope with social and environmental challenges [4, 112]. Also considered from sociology of knowledge, the process of enculturation and/ or the cultural identity is based on the interaction between subjective internalisation and inter-societal objectification. Berger/ Luckmann, Elias, Durckheim and others asked for the characterization of the processes of institutionalisation of knowledge and their legitimacy as well as the assimilation in conventional wisdom and finally its turn in scientific theories. How does it work that a special stock of knowledge will be transformed to a reality which is societal established. They analysed the transactions, due the socially developed, accumulated and preserved knowledge, handed down through the generations is coagulate into reality which is unquestionable. The “everyday life world” as a summary of all what seems unquestionable, unproblematic and self-understandable, will be interpreted on the base of different repertoires of knowledge. On the one hand people internalise the meaning attributions and guidelines of actions of social reality they are surrounded. Within the context of the socialization people are culturally shaped in the details of their inner Imaginaries. Therefore the subjective world of consciousness is also formed, which expresses itself in settings, values, concepts, interpretations and assumptions about the world. On the other hand, by interaction with the environment people bring forth again the surrounding culture - via different forms of communication or various other types of action

(e.g., the material world by working or the social world via communication and interaction). Such externalisations are then again objective perceivable and reproduce societal reality with its roles, institutions and things [1, 34].

Communication and social interaction are therefore always related to a wider framework of background-ideas and concepts, which determine for instance the sense and the functioning of social institutions and the expectations of how to act in various areas. The cultural identity of a social group serves in the course of socialization as an acting strategy for everyday life in the respective societal framework.

While culture is only in parts clear or visible, significant aspects are lying in the area of the subjective awareness and are manifested only in actions or interactions. Its expressions are found in collective mentalities. This means that also values are compared to social and/ or societal phenomena (e.g. addictions and addicts) closely related with culture, mentality, history, economic, political and social development. They both work in the daily handling of people with individual social problems as well as in political activities. The different baseline conditions and various perspectives on everyday life are finally institutionalised in the scientific and professional handling and produce its own culturally marked framework, and this then again is structuring a specific institutional everyday life.

Everyday life is often, however, a result of unconscious perception, thinking and values. Conventional wisdom and theories of everyday life constitute themselves as not reflexive, often normative and unsubtle and simplified knowledge of standard solutions.

Everyday life is, however, a result from often unconscious perception, thinking and values. Conventional knowledge and theories of everyday life constitute themselves as not reflexive, often normative, undifferentiated and simplified knowledge of standard solutions. In contrast to the experiences of the everyday life, science is defined as a system of thinking, which is constituted “under certain historical conditions as specialization of everyday life thinking, everyday life interpretations, everyday life solutions, everyday life knowledge and everyday life language” [5, 58]. In doing so science often observes and evaluates often issues which are defined in each specific everyday life of society as a problem with an urge for solution.

Science is characterized by a systematic distance to everyday practice and is used in this definition as the search for truth and evident knowledge. Scientific findings as theoretically based and empirically proven knowledge about reality have to be methodical gained, systemized and conveyed through language and must withstand the claim of comprehensibility and verifiability. But in spite of objectivity the natural or personal preferences, patterns of perceptions and interpretations of the scientist are determining the process of theory-building. Although science claims to reflect everyday life, to find truth and to act independent from political, economic and daily rationalities of purposes, it is still always influenced by social patterns - historically and culturally shaped. Nevertheless, the basic principle of the overcoming of all knowledge-theoretical barriers is assumed by science in their search for “objective” truth to transcend cultural frontiers.

“But the transcultural claim of science will be increased to a paradox, if such a culture-interpretative community of science wants to investigate such problems of cultural differences, which are firmly anchored in the practice of their own science... “[6, 103]. This produces inevitably paradoxes, “because it is based

on research subjects, in which the researchers have their own specific view, that means therefore they must and want to be objective compared to phenomena, to which they are bound subjectively and in their respective cultural identity.” [6, 104]. This means, especially social knowledge is depending on the cultural system and thus also science, which in its analysis always refers to socially codified knowledge [7]. That is why science is reproducing itself in accordance to its own cultural structures.

In addition, according to Elias, specifically social sciences are strongly interested in social deviants. They investigate societal anomalies, i.e. phenomena, the society defines as a “problem”. This means “normal” or “self-evident” phenomena are often excluded from the researching process. This culturally and normative-unconscious selection of the examined object accordingly influence the results of scientific researches and strengthens the tendency of reproduction and of institutionalization of stereotypes and prejudices. “Researchers are not only analyzing observers, but are at the same time more or less blind actors in an intercultural process.” [6, 106]. A scientific investigation of other cultures is often oriented towards a contrastive perspective and is therefore rather interested in “obvious” cultural differences and therefore tends to social distortions. Nevertheless, science is viewed as an instrument for the systematic interpretation of reality and acts as a social meaning system. Particularly important are the problems when science is at the same time defined as the fundament of a professional system of actions. That means that science must render certain services for a practice field outside of the scientific system like medical, legal or educational science researches and trainings, which have to ensure a good right-, health- or education system [6, 104].

The urgent question that arises is how these kind of cultural differences can or should be handled by the academic or scientific field. What does this mean for the scientific research of social phenomena in other cultures? To what extent can science include instruments to analyze foreign cultures? Is science in general capable to reflect its own culturally and socially influenced interpretations without transferring this to a foreign cultural analysis? How can the academic field find and control their own prejudicial structures?

But nevertheless cross-national and cross-cultural mentoring studies have still the potential to outbreak the culturally determined limiting analysis and interpretations and to extent the horizons of perceptions. With the contrasting description of cultural and national specifics, there is a chance of self-reflexivity included. Comparative Studies can identify national and cultural characteristics and contribute to the reduction of scientific interpretation by their own cultural structures of expectations.

With the possibility of systematic comparison of phenomena and processes in various cultures, theories can be examined on their universality as well as scientific standards can be improved. Thus, culture comparative studies have a fundamental meaning for theory-building. However, country-comparing examinations of social objects which are seen as problems do always need a basic examination of what is defined as the societal norm. With an interactive approach of scientific action and research the “special qualities of human action and experience, as well as of the constituted character of social reality” will be

decoded [8, 130]. Because here the subjective view of each acting in a certain action area will be understood and systematized into fundamental regularities and mechanisms (sociological understanding/ interpretative sociology – Max Weber). “Understanding a people’s culture exposes their normalness without reducing their particularity...It renders them accessible: setting them in the frame of their own banalities, it dissolves their opacity.” [9, 21]. The limits are, however, where no longer the subjectiv view of the other can be followed, e.g. which “inner” conditions influence the experience of the actors or the rule-gaining coordination of action. This requires an openness to the “infinity” of possible meanings, social and individual realities, taboos and symbols which things, persons or communication are able to have.

According to Baecker culture expresses itself through difference. [10, 105]. This differences of perceiving, thinking, acting as well as in the way of defining problems can be detected, described and analyzed. An understanding of the subject matter, which shall be researched, worked on and developed corporately first of all needs (before the beginning of the concrete cooperation!) a comprehensive clarification and understanding about the reasons and relationships of the problematization, the theoretical concepts as well as the used technical vocabulary, the expectations, wishes and objectives of the joint project. In addition to these substantive level the understanding or communication about that needs to be fully analyzed and reflected. What are the processes, conditions and forms of communication and interaction which are scientifically oriented and culturally cross-bordered?

In this context Auernheimer speaks of a multidimensional problem. Communication problems arise firstly in particular by divergent expectations, which, in turn, can lead to unfilled or disapointing expectations of the involved interaction parties. Secondly, the expectations of communication partners are determined not only by their own respective horizons of cultural meanings, but also of societal framework conditions, and thus “substantially from the context, or frame, inner-half whose communicates.” [11]. So that additionally to experiences from communication psychology, thirdly, the distinction of “content-“ and “relational side” of the communication gets interesting. For Auernheimer therefore the decisive interference of in-tercultural communicative situations are not on the “level of content”, but on the “level of relationship”. Problems of the content incurs usally only then, if the linguistic repertoire of an individual or of all communication partners is insufficient, or if problems of the “relationship”, i.e. irritations because of handling and behaviour are debated through objective questions\*. According to this it could mean also “purely cultural misunderstandings” (e.g., because of a lack of knowledge of foreign courtesy)\*\*.

---

\* See also Watzlawick or Schulz von Thun in addition of the aspect of der Ergänzung der Aspekte: „Selbstkundgabe“ and „Appell“.

\*\* Perhaps the problem gets worse because there are groups and cultures which dont make a difference between objective and relational aspects, see also Mattl “Interkulturelle interpersonale Konflikte? Ansatzpunkte zum Verständnis von Konfliktentstehung und Konfliktverhalten im interkulturellen Kontext.“, (2006, p.108.)



Because, as mentioned above, the scientific communication as well is shaped by socially and culturally marked values and interpretations, a reflection-framework must be developed, which allows a verbalization and understanding of these basics and conditions of intercultural communication and cooperation process.

A joint reflection must include, firstly, the awareness of the specificity of the different cultural scientific milieus, such as different structures of teams and hierarchy. Secondly, also the awareness of forms of handling, discourse and cooperation as well as the attention of practical aspects, such as office equipment, access to and dealing with the media/ materials etc. belongs to it. In order to integrate the various communication channels and forms a well-founded knowledge of the respective conference or project language is necessary.

Most important are the proven skills and knowledge of the conditions and possible interferences in the context of intercultural communication.

Intercultural competence, intercultural sensitivity and especially respect and curiosity are basic conditions for getting to know colleagues and their individual, collective, epistemological habits and perspectives on the world, for working together and therefore building up successful international learning and research communities!

#### REFERENCES

1. Grosch/ Leenen Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): „Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. – 1998. – p. 31.
2. Lösch Interkulturalität: Kulturtheoretische Prolegomena zum Studium der neueren indianischen Literatur Nordamerikas.: Inaugural-Dissertation. – 2000. – p. 17.
3. Kroeber/ Kluckhohn Culture: A critical review of concepts and definitions. – 1952. – p. 47.
4. Thomas Psychologie interkulturellen Handelns. – 1996. – p. 112.
5. Hierdeis/ Hug Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien – Ein Studienbuch zur Einführung. – 1992. – p. 58.
6. Müller Universität und Interkulturalität. // Niklas/ Müller/ Kordes Interkulturell denken und handeln – Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. – 2006. – p. 103
7. Berger/ Luckmann Gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit.
8. Stimmer Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. – 1996. – p. 130.
9. Geertz Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. – 1983. – p. 21.
10. Baecker Wozu Kultur? –2003. – p. 105.
11. Auernheimer. URL: [http://www.georg-auernheimer.de/ downloads/Interkult.Kompetenz.pdf](http://www.georg-auernheimer.de/downloads/Interkult.Kompetenz.pdf).

**Диас Ецанет дэль Валье**  
**Бакалавр русского языка и литературы**  
**Университет Симона Боливара**  
**г. Каракас, Венесуэла**

## **РАЗРАБОТКА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

### **Abstract**

The article discusses the importance of studying Russian in Venezuela and the problems of the syllabus design of an elementary course of Russian as a Foreign Language.

Key words: Russian as a Foreign Language, syllabus design

В современном мире знание иностранных языков крайне востребовано. Чаще всего знание иностранных языков необходимо для реализации различных бизнес-проектов, причем, как для проектов какой-то одной страны, так и для межнациональных проектов. При обсуждении таких проектов единственным возможным средством коммуникации между представителями различных стран и национальностей являются иностранные языки. Именно по этим причинам любой современный человек прекрасно понимает, что без знания иностранных языков в современном мире и, в частности, в его европейской части, практически ничего нельзя достичь. А значит, вопрос изучения популярных и востребованных языков, которые на данный момент являются официальными языками представительств различных международных организаций и часто используются для ведения различного рода переговоров и саммитов на самом высоком уровне, становится особенно важным для него.

На сегодняшний день знание иностранных языков крайне необходимо и тем, кто желает успешно трудоустроиться в разных странах мира. Так, в частности, изучение иностранных языков очень важно для людей, чья профессия связана с такими естественными науками, как химия, медицина, биология или психология, в связи с тем, что международное сотрудничество и обмен опытом крайне активно развиваются в данных областях науки.

При этом следует помнить, что именно интенсивное и углубленное изучение иностранных языков гарантирует каждому полную уверенность в завтрашнем дне. Например, изучение русского языка, так как сегодня он является одним из 6 официальных языков ООН и одним из самых распространенных языков в мире - он занимает 4-е место после китайского, английского и испанского. На нём говорят около 260 млн. человек в СНГ, США, Канаде, Израиле, Германии, Польше, Турции и других странах. Примерно 150 млн. человек считают русский своим родным языком. В России на нём говорят 130 млн. человек, а для 110 млн. он родной.

В настоящее время интерес к изучению русского языка как иностранного значительно вырос по сравнению с началом 90-х, когда наблюдался резкий спад этого интереса. В первую очередь это связано

с более тесной интеграцией новой России в мировое сообщество и стремительным развитием России как промышленного, культурного и туристического партнёра. Всё больше и больше людей из ближнего и дальнего зарубежья приезжает на работу, учебу или просто путешествовать в Россию.

На сегодняшний день в рамках переговоров премьер-министра России Владимира Путина и президента Венесуэлы Уго Чавеса подписано множество соглашений и контрактов о сотрудничестве стран в различных областях, например, таких как нефтедобыча, авиапромышленность, автомобилестроение, судостроение, железнодорожное строительство и атомная электроэнергетика, поэтому в Венесуэле возникла необходимость в большом количестве специалистов, говорящих по-русски. Таким образом, сегодня среди венесуэльских студентов как лингвистических, так и многих других специальностей значительно возрос интерес к изучению русского языка. Знание русского языка дает им возможность получить более престижную и востребованную работу, а также внести значительный вклад в развитие своей страны.

Резко возросла необходимость изучать русский язык, и в то же время в Венесуэле отсутствуют учебники по русскому как иностранному для испаноговорящих студентов. Поэтому нам показалось наиболее разумным решением создать учебник по русскому языку для начального уровня, чтобы по нему можно было обучать самым элементарным структурам общения тех, кто никогда раньше не имел дела с русским языком, но уже, возможно, ранее изучал другие иностранные языки.

Объектом настоящего исследования являются содержание учебного предмета по русскому языку как иностранному элементарного уровня для использования в учебном процессе по обучению РКИ в Венесуэле. Предметом исследования является разработка учебного материала для создания такого учебника.

При создании учебных материалов и пособий стоит обратиться к общей теории обучения языку – методике обучения неродному языку, в частности методике обучения русскому языку как иностранному. Методика обучения языку накапливает представления о методах обучения. На сегодняшний день разработано несколько десятков методов обучения неродному языку [1:103,330,345,347,382]. Сопоставительный метод (контрастивный метод, комфортативный метод), структурно-глобальный метод обучения, суггестокрибернетический интегральный метод ускоренного обучения взрослых, суггестопедический метод обучения, устный метод обучения, кибернетическая модель обучения.

Основной целью исследования является методическая разработка учебного материала по РКИ для уровня А1, оптимального с точки зрения студента и отвечающего его интересам, благодаря которому он сможет приобрести первоначальные речевые компетенции по русскому языку. Указанная цель определила необходимость постановки и решения следующих конкретных задач исследования:

1. Описать основные требования к обучению иностранному языку для данной ситуации обучения.

2. Отобрать, организовать и распределить учебный материал для учебника РКИ уровня А1 для венесуэльских студентов.

3. Разработать ряд циклов в рамках коммуникативного обучения для учебника по РКИ. Провести экспериментальное обучение с использованием данных материалов в группе венесуэльских студентов и проанализировать полученные результаты.

Решение поставленных задач составляет основное содержание работы. Исследование осуществлялось нами, начиная с 2010 г.

В работе применяются следующие методы исследований:

1. Аналитико-описательный, включающий анализ лингвистических и методических данных с последующим обобщением и описанием полученных выводов,

2. Метод системного описания лингвистических, методических процессов.

3. Социологический опрос, анкетирование учащихся и преподавателей из Венесуэлы.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в ней использована деятельностная модель обучения, позволяющая включить студента как субъекта деятельности в учебный процесс. Это оптимизирует процесс обучения, поддерживает высокую мотивацию и позволяет овладеть видами речевой деятельности на русском языке в определенных ситуациях общения.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что нами разработаны учебные материалы для уровня А1, организованные в циклы обучения. Разработанный нами учебник, как показало экспериментальное обучение, может успешно применяться в ходе обучения студентов венесуэльских вузов элементарному уровню русского языка.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н.. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: «Златоуст», 1999. – 472 с.

2. Верещагин, Е.М., Костомаров, В. Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. – М., 1999. – 378 с.

3. Владимировна, Т.Е., Нахабина, М.М. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. – Москва: «Златоуст», 2001. – 28 с.

4. Козлова, Е. Испанско-русский словарь. – Москва: «АСТ Астрель», 2007. – 360 с.

5. Крылова, Н.Г., Соколова, И.Б. Наглядные материалы по русскому языку. – Москва: Русский язык, курсы, 2006. – 235 с.

6. Лысакова, И.П., Матвеева Т.Н. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку. – Москва: Владос, 2004. – 258 с.

7. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. 5-11 классы // Программа образовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2000.

**Александрова Елена Михайловна**  
**Кандидат филологических наук**  
**Доцент кафедры иностранных языков**  
**Московский государственный областной гуманитарный институт**  
**г. Москва, Россия**

## **ОМОНИМИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ КЛАССИФИКАЦИИ**

### Abstract

The article examines homonyms in the context of intercultural communication. The problems of homonyms' classification are discussed.

Key words: homonyms, intercultural communication, classification of homonyms

Омонимия является одним из ключевых приемов создания языковых анекдотов (анекдотов, комический эффект которых строится на языковой игре), это делает ее неотъемлемым атрибутом межкультурной коммуникации.

Несмотря на то, что многими исследователями отмечается, что омонимы затрудняют коммуникацию, так, например, Л.В. Малаховский определяет омонимию как фактор, приводящий к ухудшению кодовых свойств языка [5: 24], следует отметить, что зачастую омонимы не только задерживают коммуникацию, но и эстетически насыщают ее, что особенно убедительно продемонстрировано в анекдоте.

Анекдоты, построенные на омонимии – это один из наиболее кратких и действенных путей к познанию языка. Е. Курганов отмечает, что «...нигде так не проявляется целенаправленно-творческий характер омонимии, как в пространстве анекдота. Анекдот дает омонимии новую жизнь» [3:173]. В языке заложена возможность совпадения слов, означающих понятия, которые на самом деле никак не совпадают. В анекдоте такая возможность сознательно обыгрывается. Анекдот, сталкивая внешне идентичные, а внутренне несоединимые слова, учит чувству контекста, учит воспринимать слово ситуативно.

Омонимия используется в анекдоте с максимальной интенсивностью и высокой результативностью. Более того, очень часто именно омонимия позволяет анекдоту, хотя, конечно последний обладает и другими средствами, предельно эстетизировать коммуникативный акт.

Каламбурная игра на основе омонимии, пишет П. Гиро, - явление сложное, так как между омонимами не существует семантических связей. Вся изобретательность поэта направлена именно на создание этой связи, которая ценится тем дороже, чем она неожиданнее [13: 12].

Омонимия выделяется в качестве одного из основных механизмов создания языковой игры практически всеми исследователями, занимающимися данной проблемой.

В рамках данной статьи предпринимается попытка выяснить, каким образом омонимия, как механизм создания языковой игры, классифицируется в трех разноструктурных языках, принадлежащих к разным языковым группам: германской (английский), романской (французский) и славянской (русский).

Как отечественными, так и зарубежными исследователями примеры языковой игры, основанной на омонимии, относятся к разным типам языковой игры.

Так, классификация языковой игры на лингвистическом феномене, созданная на материале языковой игры в английском языке Р. Александера, включающая графологический, фонетико/ фонологический, морфологический, синтаксический, лексико-семантический и прагматический или дискурсионный виды языковой игры, содержит следующие примеры:

- в разделе *графологический уровень/ грамматические ошибки и опечатки/ неправильно поставленный пробел* приводится следующий пример: The Manx Government plans to relax regulations on boarding houses to make beds available for tourist sin late August and September [7: 24];

- в разделе *фонетико/ фонологический уровень, омофоны*: Customer: Waiter! What's in this stuff?/ Waiter: It's bean soup./ Customer: I asked for its recipe, not its history [7.: 26];

- в том же разделе *стык морфем фонем синтаксических структур*: What do you get if you cross Mrs Thatcher with the Bride of Frankenstein?/ Horrors Tory [7.: 30];

- в разделе *синтаксический уровень/ глагольная группа/ двусмысленность дополнения при глаголе*: What did the grape say when the elephant trod on it?/ Nothing. It just gave a little whine [7: 46].

Очевидно, что во всех четырех примерах языковая игра строится на омонимии: *tourist sin/ tourists in, bean/ been, horrors Tory/ horror story, whine/ wine*.

В работе отечественного исследователя В.З. Санникова, также посвященной языковой игре в различных разделах представлены следующие примеры:

**Графика. Орфография. Пунктуация:** товариЩИ – тоВАРИщи – ТОВАРИЩИ – товарищИ [6: 56].

**Морфология, статус словоформы:** Из обращения к народу: «ТовариЩИ!» [6: 67]; Когда садовник бывает предателем?/ Когда он продает настурции [6.: 68].

**Синтаксис, синтаксическая омонимия:** Хорошо ли в Армении с мясом?/ С мясом в Армении хорошо, а без мяса в Армении очень плохо [6.: 108]!

**Лексика, омонимия, полные омонимы:** Что сказать о браках?/ Хорошую вещь *браком* не назовут [6: 275].

Здесь, так же как и в предыдущем случае, все обыгрываемые пары являются омонимичными. Рассмотрим еще один пример:

- Dad, what are all those holes in the new shed?

- They're knot-holes.

- What do you mean "They're *not* holes"? I can put my finger right through them [9: 13].

В работе Д. Кристал данный пример отнесен к игре с грамматической структурой предложения "play[ing] with the grammatical structure of the sentence", в то время как по мнению Т. Шретера он должен быть отнесен к лексической омофонии [20: 200].

Все это говорит о том, что исследователи выделяют разные аспекты одного и того же явления и соответственно называют его.

Следует так же отметить отсутствие единого мнения по вопросу соотношения терминов. П. Тирсма приравнивает омонимию, омофонию и полисемию [21: 3], С. Аттардо, напротив, считает, что омографы и омофоны являются подклассами омонимов [8: 111].

Омонимии даются разные определения. Это обусловлено расхождением мнений лингвистов в вопросе понимания языковой формы. Одни ограничивают ее звуковой оболочкой слова, другие расширяют понятие формы, включая в него и графическое представление; таким образом, омонимическими могут называться все возможные совпадения единиц в плане выражения. Этим объясняется существование различных классификаций омонимов. Языковая игра, основанная на омонимии, так же классифицируется по-разному.

Нами было выделено три основных типа классификаций омонимии как механизма создания языковой игры: **по типу языковых единиц, по лингвистической структуре, по форме и содержанию**, по частям речи, использование которых является целесообразным при выявлении особенностей употребления омонимов при создании языковой игры в разноструктурных языках.

1. В следующих классификациях омонимы распределяются по типу языковых единиц, входящих в языковую игру. К примеру: Ф. Хаусманн выделяет **лексическую** “lexikalische Homophonie”, а именно, омофонию ограниченную лексическими единицами, и **синтагматическую** “syntagmatische Homophonie”, омофонию выходящую за пределы лексических единиц [14: 61]. Деление на лексическую и синтагматическую омофонию также представлено в работах Х. Грассегера [12: 90], В. Нэша [17: 138] и Ф. Хайберта [15: 46].

В классификации, основанной на лингвистическом феномене (фр. яз.) Отто Духачека, где выделяется языковая игра, основанная на омонимии, паронимии, полисемии, антонимии, ассоциации идей, народной этимологии, тенденции к мотивации, лексическом притяжении и т.д., омонимия классифицируется следующим образом:

а) Омофония между: **разными словами, двумя и более словами, простым и сложным словом, одним словом и группой из двух и более слов, двумя группами слов.**

б) Омография [10: 621-624].

Аналогичная классификация (фр.яз.) приводится в работе Д. Ногеза [17:42].

В работе отечественного исследователя В.З. Санникова выделяются следующие типы омонимов: **полные омонимы, омографы, омофоны, омоформы, а также омонимия слова и словосочетания, омонимия двух словосочетаний, омонимия имен нарицательных и антропонимов, омонимия имен нарицательных и названий (книг, газет и т.п.), омонимия двух собственных имен** [6].

Н.Д. Голев в работе, посвященной игровым метатекстам в русском народном лингвистическом фольклоре приводит примеры: обыгрывания **омонимии названий звуков (букв) и знаменательных или служебных слов**: - *Расшифруй ДУНЯ. Дураков У нас Нет: А "Я"? (= а я?) "Про тебя-то и забыли"*, обыгрывание **омонимии слов и предположно-надежных словосочетаний**: *Почему Ленин ходил в ботинках, а Сталин в сапогах? (по чему? - по*

земле); обыгрывание других типов омонимии: *Ехал поезд, все спали, только машинист не спал. Как звали машиниста? (Толька-машинист)*; обыгрывание **метатекстов с ассоциативными сближениями слов (частей слова)** по звучанию: *Амстердам тебе в Глазго и Душанбе вон, звуковой имитацией иноязычных фамилий: Тояма, Токанава; Где Пье, Там Лье; Стамеску, Рубанеску* [2].

Об особом случае омонимии говорится также в работе Д. Делабастиа, выполненной на материале английского языка, где исследователь называет аналогичные виды омонимии **“letter puns and number puns”**. По мнению автора это обусловлено распространением Интернета и СМС сообщений с целью экономии места и времени. Существуют стандартные общепринятые выражения *SU* ‘see you’, *L8R* ‘later’, *QT* ‘cutie’ [9:146].

Таким образом, классификации омонимии по типу языковых единиц, находящихся в омонимичных отношениях, представлены как в русской, так и в английской, и во французской традициях. На уровне языковых единиц может быть выделена морфологическая (морфемы и аббревиатуры), лексическая (слова) и синтаксическая (группы слов) омонимия.

Применение данной классификации при изучении языковой игры целесообразно, так как позволяет выявить наиболее, а также наименее популярные типы языковых единиц, задействованных в языковой игре в разнотипных языках.

2. В классификациях, основанных на **лингвистической структуре**, представлено разделение на парадигматическую и синтагматическую оси, что делает данные классификации более структурированными.

На этих принципах основывается деление на «горизонтальную» и «вертикальную» языковую игру (фр.яз.), сделанное Ф. Хусманном [14: 79]. Под «горизонтальной» – исследователь подразумевает синтагматическую языковую игру, а под «вертикальной» – парадигматическую.

Ф. Хаусманн выделяет следующие виды омонимии: омофонию (лексическую, синтаксическую), паронимию (квазиомофонию, частичную паронимию), подразделяя их на синтагматический и парадигматический подтипы. Омонимия в данном исследовании классифицируется следующим образом: синтагматическая лексическая омофония (*De grands vins et des petits vains*), синтагматическая синтаксическая омофония (*Un alibie pour la Lybie*), парадигматическая синтаксическая омофония (*Lard militaire*) [14: 76].

Аналогичные классификации представлены у Г. Ричи [19: 116] (англ. яз), Г. Милнера [16: 18-19] (англ. яз), Ф. Хайберга [15: 45] (англ. яз), П. Гиро (фр.яз.) [13].

В работе Т. Шретера деление на вертикальную и горизонтальную игру производится по следующему принципу вертикальная игра - два разных значения имеют одно обозначение, горизонтальная – каждое из значений имеет свое собственное обозначение: *When my wife called to tell me she needed help because she had lost her beloved platinum credit card by the river, I cried all the way to the bank (вертикальная омонимия)*,

*A: You know what? When I crossed the river, I saw that part of its right bank had been inundated last night. B: Thrilling, but have you heard this? Our bank has gone bust this morning. (горизонтальная омонимия)* [20:162].



Парадигматическая игра предполагает выражение в тексте только одного подтекста, при этом второй является затекстовым, синтагматическая подразумевает наличие обоих подтекстов одновременно.

Проблемные аспекты таких классификаций очевидны: это проявляется в необходимости выделения хиастических или смешанных видов языковой игры, поскольку бинарная оппозиция не достаточна, чтобы описать все феномены.

Данный принцип классификации языковой игры не нашел отражения в отечественной традиции, тем не менее, деление на омонимии на синтагматическую, парадигматическую, а также смешанную, позволяет выявить, в каких языках наиболее часто существует необходимость представления обоих обыгрываемых элементов в тексте, и чем это может быть обусловлено.

3. Обычно исследователи ограничиваются выделением наиболее очевидных типов омонимов, особо обращая внимание на то, что в плане выражения основным признаком омонимии является тождество **формы** (звуковой или графической), а в плане **содержания** — различие значений (лексических и грамматических).

Такие классификации оказываются наиболее популярными и представлены во всех рассматриваемых языках. В классификации языковой игры Т. Шретера омонимии в соответствии с формой на материале английского языка омонимия подразделяются на омонимию, омофонию и омографию (в данную классификацию также включены полисемия и паронимия) [20: 168].

В работе П.Н. Барышникова, посвященной изучению языковых средств выражения комического на материале современного французского каламбура, выделены аналогичные типы омонимов: полные омонимы, омофоны, омографы, омоформы, омонимия слова и словосочетания [1: 29-30]. Аналогичные виды омонимов выделяются и в работах, посвященных изучению языковой игры на материале русского языка см. напр. [6].

Выделенные типы омонимов могут быть соотнесены с языковыми уровнями: лексическим, орфографическим, словообразовательным, фонетическим, морфологическим, синтаксическим. На лексическом уровне выделяются **полные омонимы**, которые представляют собой слова одного грамматического класса с совпадением во всей системе форм, а также **частичные омонимы**, характеризующиеся тем, что разные по значению слова совпадают в звучании и написании не во всех грамматических формах. На орфографическом уровне выделяются **омографы**, т.е. слова, имеющие одинаковое написание, но различное произношение слов. На словообразовательном уровне – **омоморфемы**, представляющие собой омонимичные морфемы. На фонетическом уровне можно выделить **омофоны**, слова, имеющие одинаковое произношение, но различное написание слов и словосочетаний. На морфологическом уровне омонимия проявляет себя в **омоформах**, словах совпадающих по звучанию и написанию лишь в отдельных грамматических формах. На синтаксическом уровне омонимия может возникать при пространственной (позиционной) неопределенности значения элемента, а также его внутренней (сущностной) неопределенности. Это может привести к субъективному осмыслению высказывания, что и порождает омонимию [4: 226 – 227].

Выявление особенностей использования полных омонимов, омоформ, омофонов и омографов для создания языковых анекдотов в разноструктур-

ных языках необходимо для выявления наиболее популярных типов омонимов, используемых в том или ином языке для создания языковой игры в фольклорных произведениях.

В основу каждой из приведенных выше классификаций положен какой-то один признак. Существуют, кроме того, типологии омонимов, построенные на двух и более параметрах (см., например, классификации, предложенные А. И. Смирницким, И. В. Арнольд, А. В. Малаховским), что свидетельствует о многомерности явления омонимии.

При изучении особенностей языковой игры, основанной на омонимии в разноструктурных языках (на материале анекдотов) целесообразно комплексное использование вышеприведенных классификаций омонимии, так как это позволит изучить специфику данного явления, а также выяснить, каким образом разноструктурные языковые системы оказывают влияние на специфику построения языковой игры.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Барышников, П.Н. Языковые средства выражения комического на материале современного французского каламбура // Исследования в области французского языка и французской культуры: новое тысячелетие – новый этап. Материалы Международной конференции. – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – С. 26–30.
2. Голев, Н.Д. Обыгрывание табуизмов в русском лингвистическом фольклоре // В сб. изд-ва "Ладомир" под ред. проф. В.И. Жельвиса или Юрислингвистика. URL: <http://www.lingvo.asu.ru/golev/articles/z56.html>
3. Курганов, Е. Похвальное слово анекдоту. – СПб.: Издательство журнала «Звезда», 2001. – 288 с.
4. Лаптева, О. А. Речевые возможности текстовой омонимии. – М.: Едиториал УРСС, 2003.
5. Малаховский, Л.В. Теория лексической и грамматической омонимии. – Л., 1990.
6. Санников, В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 552 с.
7. Alexander, R. J. Aspects of Verbal Humour in English. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1997. – 217 p.
8. Attardo, S. Linguistic Theories of Humor. – Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 1994. – 426 p.
9. Crystal, D. Language Play. – Harmondsworth: Penguin, 1998. – 249 p.
10. Delabastita, D. "I will something affect the letter": Shakespeare's letter-puns and the translator // Bush, Peter & Kirsten Malmkjær (eds). Rimbaud's Rainbow: Literary Translation in Higher Education, 1998. – P. 145–156.
11. Duchacek, O. Quelques observations sur la structure du lexique. Univ. of California Publications, Linguistics 63, 1970. – Studia Neophilologica. – Vol. 43. – Issue 2, 1971. – P. 621–624.
12. Grassegger, H. Sprachspiel und Übersetzung: eine Studie anhand der Comic-Serie Asterix. – Tübingen: Stauffenburg, 1985.
13. Guiraud, P. Les jeux des mots. – P., 1976. – 124 p.
14. Hausmann, F.J. Studien zu einer Linguistik des Wortspiels: Das Wortspiel im «Canard enchaîné». – Tübingen: Max Niemeyer, 1974.

15. Heibert, F. Das Wortspiel als Stilmittel und seine Übersetzung: am Beispiel von sieben Übersetzungen des «Ulysses» von James Joyce. – Tübingen: Gunter Narr, 1993. – 319 p.
16. Milner, G.B. Homo Ridens: Towards a Semiotic Theory of Humor and Laughter // *Semiotica*, 1972. – P. 1–29.
17. Nash, W. The Language of Humour: Style and Technique in Comic Discourse. – Harlow: Longman, 1985. – 326 p.
18. Noguez, D. Structure du langage humoristique // *Revue d'esthétique*. – Paris, T. XXII – n° 1. – janvier–mars 1969. – p. 37–54.
19. Ritchie, G. The Linguistic Analysis of Jokes. – London: Routledge, 2004. – 250 p.
20. Schröter, T. Shun the Pun, Rescue the Rhyme? The Dubbing and Subtitling of Language-Play in Film. – Universitetsstryckeriet, Karlstad, 2005. – 399 p.
21. Tiersma, P. Language-Based Humor in the Marx Brothers Films. – Bloomington: Indiana University Linguistics Club, 1985.

**Баранова Зубарьзят Яхиновна**  
Кандидат педагогических наук  
Доцент кафедры общей психологии  
Удмуртский государственный университет  
г. Ижевск, Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ КУРСОВ  
ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЛОКА  
НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ  
ИХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Abstract

Intercultural competence, along with the knowledge of Regional Geography and knowledge of the language includes specific skills and experience, including professional. Without these skills mutual understanding among colleagues living in a different country and culture is difficult. Moreover, without understanding of different cultures and different approaches to professional matters, the reflection on our own culture and profession, and their development is impossible. Consequently, the dialogue between colleagues from different cultures seems impossible. To overcome this problem teachers of the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Technologies from Udmurt State University who speak foreign languages, designed special courses, which are taught in English, assuming that it will connect language, intercultural and professional competence of the future specialist.

Key words: intercultural competence, professional competence, skills, child welfare, social policy, forms and methods of teaching

Сегодня, в эпоху глобализации и информатизации современного мира и общества у людей в нашей стране появилась возможность познать культуру

той или иной страны не со стороны, а изнутри, т.е. посетив то или иное государство, культуру и традиции которого тому или иному человеку хотелось бы изучить. Тем не менее, одной из основных проблем, которые затрудняют общение между представителями разных культурных традиций, становится проблема низкого уровня сформированности межкультурной компетентности личности. Межкультурная компетентность, наряду со знаниями страноведческого характера и знанием языка, включает определённые умения и опыт, в том числе профессиональные, без которых понимание коллег, живущих в иной культуре, оказывается затруднительным. Более того, без понимания иной культуры и иного подхода к профессиональным вопросам, рефлексия на собственную культуру и профессию, и их развитие оказывается невозможным. Следовательно, и диалог между коллегами, представителями разных культур, и взаимодействие профессиональных смыслов, в ходе которого, собственно, и происходит познание чужой и собственной культур, а также профессиональных культурологических нюансов оказывается невозможным.

В настоящее время опубликовано много работ, рассматривающих различные проблемы взаимодействия и взаимоотношения культур, однако, большинство из них написаны лингвистами [1,2,3], сводящими весь процесс преимущественно к языковому общению. Такой подход существенно сокращает реальное поле межкультурной коммуникации, оставляя вне внимания ее культурно-антропологический и профессиональный аспект, не менее важный, чем лингвистический.

Н.М. Губина в своем диссертационном исследовании «Формирование межкультурной компетенции студентов при обучении деловому английскому языку» подчеркивает, что «эффективность общения прямо пропорциональна уровню взаимопонимания между коммуникантами...и для его достижения необходимы определенная совокупность знаний, навыков и умений, общие для всех участников процесса» [4].

Несмотря на многообразие предлагаемых возможностей формирования межкультурной компетенции студентов на занятиях иностранного языка как средства межкультурного общения, профессиональная компетентность будущих специалистов на этих занятиях остается несформированной. Спецкурсы же профессионального блока образовательного стандарта дают возможность для формирования лишь профессиональных компетенций. Поэтому в Институте педагогики, психологии и образовательных технологий УдГУ преподаватели, владеющие иностранными языками, разработали специальные курсы, которые читаются на английском языке, предполагая соединить воедино и языковую, и межкультурную, и профессиональные составляющие компетентности будущего специалиста.

Так, все студенты, обучающиеся на специальностях «Социальная работа», «Социальная педагогика», «Педагогика и методика дошкольного образования», знающие английский язык, изучают курс «Child welfare in Russia and abroad» на английском языке.

Несмотря на то, что во всех странах мира забота о детях является приоритетным политическим направлением, тем не менее, подходы, способы, формы, методы реализации данного направления в социальной политике различны.

Рассматривая, например, международные законодательные акты, или внутренние законы той, или иной страны, касающиеся вопросов социальной политики детства, студенты учатся анализировать и сопоставлять подходы в принятии и реализации законов, сравнивать работу по вопросам, например, усыновления, или устройства ребенка в семью, используя при этом средства английского языка, что повышает как профессиональную, так и языковую, и что, на наш взгляд, не менее важно – межкультурную компетентность.

Внедрение новых форм и методов преподавания профессиональных курсов, ориентированных на реализацию межкультурного аспекта обучения позволило, на наш взгляд, не только повысить уровень сформированности профессиональных компетенций, но и продвинуть межкультурную компетентность в области профессионального знания будущих социальных работников и педагогов.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Астафурова, Т. Н. Лингвистические аспекты межкультурной деловой коммуникации. – Волгоград, 1997.
2. Гудков, Д. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М., 2003.
3. Зинченко, В. Г., Зусман, В. Г., Кирнозе, З. И. Межкультурная коммуникация. – Нижний Новгород, 2003.
4. Губина, Н. М. Формирование межкультурной компетенции студентов при обучении деловому английскому языку в элективном спецкурсе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02.: – Москва, 2004

**Голдобина Екатерина Александровна**  
**Старший преподаватель**  
**Кафедра профессионального иностранного языка № 3**  
**для специальностей ИПСУБ**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

#### **АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ, УЧАСТВУЮЩИХ В МЕЖДУНАРОДНЫХ АКАДЕМИЧЕСКИХ ПРОГРАММАХ**

##### Abstract

The paper examines contemporary issues of fostering intercultural communicative competence in students participating in the international academic programs.

Key words: intercultural communicative competence, international academic programs.

Для успешного участия студентов в программах академических мобильностей и их эффективного обучения в партнерских вузах одного владения языком явно недостаточно. Для преодоления проблем взаимодействия с представите-

лями других культур, находясь в другом культурно-языковом окружении, студентам необходимо обладать целым рядом способностей, совокупность которых можно назвать межкультурной коммуникативной компетенцией. Это совокупность сложных интегрированных умений и способностей, позволяющих понимать и интерпретировать особенности чужой культуры в различных ее проявлениях с целью обеспечения эффективной коммуникации и адекватного поведения в контексте межкультурной коммуникации. Проанализировав опыт студентов Института права УдГУ, участвовавших в нескольких международных программах Темпус и Эразмус Мундес и трудности, с которыми они столкнулись, мы смогли выделить основные компетенции, которые необходимо учитывать и развивать при подготовке к академической мобильности, а также области их применения. А именно:

- языковая компетенция, предполагающая знания самого языка; его фонетику, лексику, грамматику; правила, функционирование, речевые нормы.

- коммуникативная компетенция, предполагающая знание способов взаимодействия с окружающими людьми, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Студент должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, ответить на него, вести дискуссию.

- социокультурная компетенция - умение ориентироваться в иноязычных реалиях, привлекая необходимые фоновые знания, умение понимать и интерпретировать особенности чужой культуры с целью обеспечения эффективной коммуникации.

Выделив области применения вышеперечисленных компетенций, мы разделили их на две группы: Survival English и Professional English.

Survival English необходим:

- для собеседования. В этапе отбора не все студенты смогли полностью проявить и раскрыть свой потенциал, так как для многих это был первый опыт общения с носителями языка, кроме того, не в нашей традиции хвалить себя. То есть большинство никогда не сталкивалось с технологией интервьюирования и просто не были готовы к публичной презентации себя как достойного конкурента.

- для ситуаций повседневного общения и решения самых простых коммуникативных задач, особенно в самом начале пребывания в другой стране, а именно: покупка билета, выяснение маршрута, расселение в общежитии, и т.д., где требуется знание некоторых реалий и их точное соответствие в иностранном языке.

Professional English необходим:

- для успешной учебы. Европейская модель образования требует большой самостоятельной работы и чтения материала при подготовке не только к семинарам, но и к лекциям, которые иногда проходят в форме дискуссии и студент должен ответить на поставленный вопрос преподавателя.

- для такого вида учебной деятельности, как презентация, строящейся по определенным правилам, малознакомым нашим студентам.

- для успешной сдачи зачетов и экзаменов, проходящих в письменной форме, где необходимо знание канонического академического письма.

Попадая в чужую культурно-языковую среду, человек испытывает так называемый культурный шок, когда полная эйфория сменяется унынием,

апатией и депрессией. На то, чтобы суметь адаптироваться к новым условиям, а в случае учебы в партнерских университетах и к новым требованиям, необходимо время, которого, к сожалению, у студентов, выезжающих по академической мобильности за рубеж, очень мало.

Таким образом, для того, чтобы подготовить студентов к успешной академической мобильности, необходимо развивать межкультурно-коммуникативную компетенцию, познакомив их с моделями поведения в различных ситуациях, проанализировав различия в системах образования России и стран вузов-партнеров и ознакомив их с иной формой учебной деятельности.

**Гулия Виктория**

**Доктор**

**Координатор российского отделения языкового центра**

**Университет Георга Августа в Гёттингене**

**г. Гёттинген, Германия**

### **«С ДУШОЮ ПРЯМО ГЕТТИНГЕНСКОЙ...»**

Abstract

The report analyses problems of teaching Russian in Goettingen University. The reasons for teaching and learning Russian in Germany are considered and positive influence of cross-cultural communication is described.

Key words: teaching Russian, learning Russian, Goettingen University, cross-cultural communication

Уже два столетия Университет Георга Августа в Гёттингене тесно связан с русским языком, с русскими академическими заведениями и их сотрудниками.

В 1734 г. курфюрст Георг Август Ганноверский, одновременно Георг II, король Великобритании и Ирландии, принял решение об основании земельного университета в Гёттингене. Названный его именем университет был торжественно открыт в 1737 г. Контакты Университета Георга Августа с Российской Академией наук и с возникавшими в дальнейшем научными учреждениями России открыли для гёттингенских учёных много нового для изучения. Их интерес к этой стране поддерживался не в последнюю очередь восхищением Петром Великим и его реформами, а также Екатериной Великой и ее усилиями по модернизации Российской Империи. Многих гёттингенских учёных приглашали в Россию и впоследствии часто избирали действительными членами Академии или других научных обществ. И хотя число таких приглашений со временем уменьшалось, они сохранили свое значение и в 19 в. В ходе открытия новых и преобразования старых высших учебных заведений в России в начале 19 в. гёттингенские ученые часто приглашались в Москву. Их деятельность принесла многим дисциплинам русской и немецкой науки новые открытия и идеи. С середины 18 в. всё больше русских студентов выбирают местом учёбы Гёттинген. Они приезжают либо для получения "кава-

лерского" образования, либо направляются в Университет Георга Августа с конкретной образовательной целью. Позже "Гёттингенские русские" работают в духе своих учителей, как и их последователи, и распространяя в России знания, полученные в Гёттингене. Не кто иной как Александр Пушкин создал понятие "гёттингенской души". Определение "гёттингенский" относится к сопернику Онегина Владимиру Ленскому. В нем, согласно произведению Пушкина, воплощен гёттингенский дух просвещения, прав человека и немецкой философии.

Также и в настоящее время Университет Гёттингена поддерживает совместные проекты с российскими вузами и их учеными, включая обмен студентами.

Я 30 лет, с 1978 г. преподаю русский язык в данном университете. С одной стороны, на кафедре Восточной Европы для будущих историков, область исследования которых история Восточной Европы, для которых не так важна разговорная речь, как понимание источников и обращение с ними. С другой стороны, в Центре изучения языков при университете (ZESS der Universität Göttingen – Zentrale Einrichtung für Sprachen und Schlüsselqualifikationen), где студенты всех факультетов могут обучаться английскому, арабскому, испанскому, португальскому, французскому, русскому языкам.

В эти годы должно было подчеркнута значение русского языка для собственной культуры русских и для "укрепления российской государственности", а также его важная роль для дружбы и сотрудничества между народами. В центре внимания находятся роль России как одного из важнейших торговых партнеров Германии и роль русского языка как одного из важнейших языков в Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком.

Ввиду постоянного снижения интереса к России и русскому языку большое значение приобретает пропаганда изучения русского в университете Гёттингена. В целом ряде моих курсов на примере интересных биографий я показываю, как много существует важных причин для изучения русского языка.

Я продолжаю долгую традицию. При помощи разнообразных программ мы добились внимания в особенности тех студентов, которые стоят перед выбором изучать ли второй или третий иностранный язык. Более тридцати лет ZESS (Центр изучения языков и ключевой квалификации при университете) имеет своей целью обучение практическим и коммуникативным языковым навыкам. Курсы русского языка предназначены быстро и эффективно усвоения и совершенствования знаний русского.

Курсы ориентированы на «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком». Благодаря ограничению количества участников группы до 20 человек гарантируется коммуникативное, практически направленное обучение. При этом коллектив преподавателей русского языка старается дополнительно в программе курса учитывать желания и интересы участников. На занятиях используются учебные компьютерные программы и русское телевидение. Весь курс обучения состоит из начальных ступеней I и II, средних ступеней I и II и высшей ступени. Каждая ступень продолжает следующую, занятия проводятся по четыре часа в неделю и делятся один семестр. Все курсы стремятся развить у студентов языковые навыки, достаточное понимание языка и межкультурное понимание особенностей жизни страны изучаемого



языка. Кандидаты с предварительными знаниями языка могут записаться на курс соответствующей ступени, приняв участие в ориентировочном тесте, который они найдут на сайте ZESS в интернете.

Уже владеющие русским языком, имеют возможность получить интернационально признанный языковой сертификат.

Язык - это гарантия успешной коммуникации, хорошие знания русского пользуются спросом на рынке труда во всём мире, так как каждый иностранный язык - это ключевая квалификация. Курсы русского языка восприняты с интересом и привлекают довольно большое количество участников. На примере биографий молодых выпускников, я постоянно показываю, какие профессиональные области открывает выбор русского языка для студентов и какой потенциал заложен в данной профессиональной области. Приглашаю и моих бывших студентов на мои занятия. Они рассказывают о своей профессиональной деятельности, в которой им важен русский язык; Они, также, информируют нас о возможных путях к профессиональному успеху. Мои курсы русского языка в Гёттингене с такой концепцией были и остаются интересными для студентов и сегодня.

#### ЛЮДИ, СУДЬБЫ И МИРОВАЯ ПОЛИТИКА

В течение моей тридцатилетней педагогической деятельности я с неустанным интересом следила за политическими изменениями и направлениями и следовала им. Начало моей педагогической деятельности в Гёттингене совпало с эпохой перестройки и гласности, которые в корне изменили Советский Союз и вызвали растущий интерес к русскому языку. Неимоверно возрос интерес широкой общественности к российским культурным, и социальным явлениям. К сожалению, это длилось не долго. В 1989 г. интерес к русскому языку снизился к минимуму. Это объясняется политическими причинами, а именно: русский в Западной Германии был языком идеологического врага, а в Восточной Германии он был «нелюбимым» обязательным языком. В начале 90-х гг. «интернационализация» стала господствующей идеей почти во всех областях жизни и политики, естественно, и в университетах тоже. В начале этого процесса стояли геополитические изменения, срыв железного занавеса, объединение Германии, открытость в Восточной Европе и расширение Евросоюза. Ко всему этому еще присоединялась т.н. глобализация, что получило ускорение с развитием и распространением Интернета, скачкообразное умение мобилизовать людей, а также и лояльные цены. В Германии сразу после объединения учащиеся/студенты из бывшей ГДР вовсе не желали учить русский язык, однако, хотя и медленно, но поняли, что имеют уже небольшой багаж и вновь вернулись к занятиям по русскому языку. Естественно, обучение языку прямо ведет к встречам, пониманию и общению, к личным связям. Русский язык можно называть в какой-то мере универсальным, не настолько, конечно, как английский, но, он может служить средством общения межинтеркультурально. К примеру, на Украине, в Белоруссии, в Казахстане, в Прибалтике, а, на самом деле, на целом континенте. Когда студенты должны были выбирать между русским и французским языками, то они больше склонялись в сторону французского, исходя из того, что с его помощью легче будет изучать итальянский или испанский язык. А при обу-

чении русскому языку они должны выучить еще и не похожую на латиницу кириллицу. Нужно отметить, что они выбирали далеко не объективно, а субъективно.

Мои студенты преодолевали трудности русского языка, необычные грамматические формулы, тысячи слов, не похожие ни на немецкие, ни на английские, ни на французские слова. Однако им доставляла радость величие и красота русского языка. Мы с ними обговаривали историю и происхождение отдельных слов, и это был взгляд назад, но он сделал нас невероятно богаче. Это и делает русский язык более волнующим, интересным. Небезынтересно наблюдать, что студенты после нескольких занятий хотят «реформировать» русский язык, так как их родной язык им кажется более «логичным».

Естественно, целью занятий является более углубленное и грамматически правильное изучение русского языка, но важнее всего - умение общаться. В связи с этим на уроках стараемся много практиковаться в разговорной речи, в том числе и спорить, ведь в спорах рождается истина, как гласит русская пословица. Много читаем, слушаем записи, пишем сочинения, решаем множество грамматических упражнений. Через все это расширяется кругозор студентов в отношении России. В центре внимания ставлю актуальные темы: «Межкультурный диалог», «Культура и миграция», а также «Многоязычие».

Я показываю, как ведёт изучение русского языка в ZESS от дополнительного предмета в университете к дополнительной квалификации в профессиональной жизни. Этот опыт стимулирует многих найти работу за границей.

Программа по Болонскому процессу предписывает проводить в конце каждого семестра и устный, и письменный экзамен. Я много ломала голову над тем, что же можно ожидать на устном экзамене после одного семестра изучения русского языка. Теперь каждый студент должен «влезть в кожу» какой-нибудь русской знаменитости и говорить от его имени в первом лице (мы это уже проходили: своё имя, имя родителей, семья, возраст, род занятий), представить его. Студенты на самом деле наслаждаются этим, изучают материал, ищут в библиотеке, в интернете. Для меня этот устный экзамен тоже является знаменательным событием, ведь представляют самых популярных, известных русских личностей, и я сама многому учусь у них. Показы иллюстрируются фотографиями, сопровождаются музыкой, проводятся презентации на компьютере. Несколько фамилий: Гагарин, Каспаров, Горький, Шагал, Чайковский, Путин, Медведев, Шапорова, Аршавин, собаки Белка и Стрелка (!) и т.п. У девушек самая популярная личность царица Екатерина II, у парней – Петр I.

Студенты очень любили и любят путешествовать. Мы уже не один раз побывали в Москве, Санкт-Петербурге, 2 недели путешествовали на транссибирском экспрессе, несколько раз съездили в Нижний Новгород на стажировку. Студенты совершенствовались не только в знании языка, но у них формировалась и картина о стране изучаемого языка, и они на всю жизнь получили впечатления от того, что русские понимали их речь.

Общеизвестная Программа ЭРАСМУС является мотором мобильности студентов. Таким образом, на моих занятиях по русскому языку занимаются студенты из всевозможных стран, что способствует интернационализму. Это и с человеческой точки зрения, и с точки зрения культуры разнообразит язы-

ковые курсы. И самое главное, что, не взирая на границы, развивается дружба на всю жизнь, в которой национальность не играет роли. К примеру, португальская студентка в конце семестра заявила, что она сейчас чувствует себя немного русской, немкой, итальянкой, испанкой (все эти нации были представлены на курсах). Студент из Франции сказал, что благодаря курсам в Гёттингене он открыл себя самого лучше, и курсы сделали из него «Гражданина Мира». Испанский студент написал: «Приехал в Гёттинген в качестве испанца, вернулся домой как истинный европеец, как интернационалист». В течение многих лет я не только передавала русский язык студентам, но и заботилась о них. Часто создается тёплая, непринужденная атмосфера в группе, например совместное приготовление блюд русской кухни (борщ, солянка и т.п.).

Курсы русского языка во всех отношениях результативны для студентов. В таком огромном университете они находят друзей, с которыми спустя многие годы, общаются. Сколько интернациональных семей сложилась после посещения моих курсов! Я почти со всех континентов получаю письма от бывших учеников, из которых у меня сложилась большая коллекция. Воспоминания – единственный рай, откуда нас невозможно изгнать. Воспоминания делают жизнь краше и счастливее. Мои воспоминания связаны с преподаванием русского языка.

Вспоминание прошлого тесно связано с взглядом в будущее. Все большее значение имеет обучение русскому языку. Важно с россиянами говорить на их родном языке, но даже важнее этого, понимать и ценить их культуру и менталитет. Сам язык является не только носителем информации, но и сознания. Язык – очень ценное сокровище, которое надо беречь, уважать и сохранять.

Трудная задача быть посредником языка и культуры любой нации, но одновременно это и есть привилегия. Для меня лично это было честью и истинным наслаждением в таком волнующем для человечества и для меня времени, и очень надеюсь, что так и будет еще долгие годы.

**Гусева Элина Витальевна**  
**Кандидат филологических наук**  
**Заместитель директора по учебной работе ИФУ**  
**Институт финно-угроведения**  
**Марийского государственного университета**  
**г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл**

## **К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО (АНГЛИЙСКОГО) ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ РОДНОГО (МАРИЙСКОГО) ЯЗЫКА**

### Abstract

The article deals with the teaching of English in the Institute of Finno-Ugric Studies of Mari State University. It describes the main mistakes made by Mari students in studying English and how they can be avoided in teaching and learning.

Key words: Mari, education, foreign language.

*«Границы моего языка означают границы моего мира»  
(Людвиг Витгенштейн)*

В наше время человек должен знать не только родной язык, но и язык всемирного общения - английский.

Для того чтобы обучение английскому языку стало эффективным, необходимо учитывать естественные механизмы обучения родному языку в сочетании с особенностями, которые появляются при изучении иностранного языка. Важно учитывать личностную составляющую в обучении, которая выражается, прежде всего, в индивидуальных познавательных стратегиях и познавательных предпочтениях.

Студенты института финно-угроведения являются выходцами из сельских местностей, где на сегодняшний день живет основная часть мари. Они с раннего возраста начинают осваивать марийский язык, и находится в языковом окружении непрерывно. Уже с первых лет своей жизни они окружены родными и близкими, которые используют языковую модель бессознательного обучения, передают поведенческое повторение ключевых структур: имен существительных, местоимений, общеупотребительных глаголов.

Грамотное применение методов обучения иностранному языку будет препятствовать созданию ложных знаковых связей между речевыми единицами марийского и английского языков, и в то же время будет способствовать становлению новой системы понятий, коррелирующей с системой концептов марийского языка. По мнению Верещагина Е.М., важно, чтобы были реализованы следующие задачи при обучении иностранному языку: закрепление знаковых связей иноязычных речевых единиц с их эквивалентами в родном языке; разработка ситуационных связей, ситуационных клише иностранного языка; препятствие созданию ложных знаковых связей между лексическими единицами и структурами второго и первого языков; разработка механизма переключения с одного языка на другой; создание условия независимо от структур родного языка порождения иноязычных высказываний [1:87].

Изгнать родной язык из сознания студента нельзя. Он присутствует в те моменты, когда учащиеся пытаются усвоить английский язык, поэтому в практике преподавания должны широко использоваться данные сопоставительной лингвистики. Опирается надо на изучаемый (английский) язык, при этом нужно учитывать особенности марийского языка.

На начальном этапе обучения часто происходит замена навыков английского языка навыками марийского языка. Данный процесс называется *переносом* и наблюдается он как в процессе рецепции, так и в процессе продукции речи на всех уровнях. Перенос – это речевое явление.

Перенос может быть положительным и отрицательным. Положительным перенос бывает в случаях, когда в иностранном и родном языках существуют тождества, например, на лексическом уровне: глаголы: ужаш - to see, ончаш – to watch, к□таш – to stare, gaze; каласаш - to say, ойлаш – to speak, кутыраш – to talk; фразы: Таза лийза! – Be healthy! Положительный перенос называют *транспозицией*. Когда тождества нет, то перенос имеет отрицательный характер и называется *интерференцией*. Результатом интерференции могут быть ошибки. Например, иногда легче сформировать новый произносительный

навык, чем скорректировать не тождественный звук, например, межзубные звуки английского языка. Важно различать *межъязыковую* и *внутриязыковую* интерференцию. Внутриязыковой интерференцией является смешение форм и единиц внутри английского языка, например, неправильное использование форм Past Simple и Past Perfect: I did it long ago. I had done it long ago. Межъязыковая интерференция же предполагает смешение единиц в марийском и иностранном языках, например, английский язык изобилует предложениями, которых нет в марийском языке: математику вы знаете – strong in mathematics; воз денег – in cartloads; in large quantities; Врач декарт возит машину – Few people made an appointment with the doctor today; валяйся спать – to lie down in bed.

Ошибки могут быть случайными (например, из-за незнания), а также могут быть ошибки, типичные для носителей марийского языка. Важно знать систему родного (марийского) языка и изучать характерные ошибки, так как это даёт возможность получать положительные результаты.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Верещагин, Е.М. Понятие "интерференции" в лингвистической и психологической литературе // Иностранные языки в высшей школе. – 1968. – № 6. – С. 103–110.

**Зелинская Наталья Александровна**  
**Магистр искусств**  
**Старший преподаватель**  
**Кафедра профессионального иностранного языка № 2**  
**для специальностей Института социальных коммуникаций**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

#### **РОЛЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

##### Abstract

The article analyses the role of the Country Studies through Language component in shaping students' communicative competence in English as a Foreign Language teaching and learning.

Key words: Country Studies through Language, communicative competence, English as a Foreign Language

В современном информационном обществе (пространстве) ни у кого не вызывает сомнений вопрос о необходимости изучения иностранного языка. Любой иностранный язык, и прежде всего, английский язык, является средством коммуникации между представителями разных народов и культур. При этом важно понимать, что иностранные языки должны изучаться в неразрывном

единстве со знакомством культур народов, говорящих на этих языках.

Научить людей общаться в устной или письменной форме, научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь - достаточно трудная задача, прежде всего потому, что общение - это не только вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов, в том числе, условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого.

Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть культурный барьер. В процессе преподавания иностранных языков необходимо знакомить студентов с национально-специфическими компонентами культуры изучаемых стран. В процессе общения представителей различных лингвокультурных общностей языковой барьер - далеко не единственное препятствие на пути к взаимопониманию между собеседниками. Процесс межкультурного общения могут затронуть национально-специфические особенности самых разных компонентов культур коммуникантов (особенности, которые делают возможной реализацию этими компонентами этнодифференцирующей функции).

Важную роль в формировании коммуникативных компетенций студентов играет лингвострановедческий материал, который должен подбираться преподавателем с учетом уровня подготовки студентов. Автор данной статьи убежден, что зачастую именно использование на занятиях лингвострановедческого материала позволяет повысить мотивацию студентов в необходимости изучения иностранного языка, прежде всего, - английского языка.

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данной системе нормативных требований); бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой.

Кроме того, к таким компонентам культуры следует отнести и повседневное поведение представителей страны изучаемого языка (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности. Важную роль играет и художественная культура, отражающая культурные традиции того или иного этноса.

Специфическими особенностями обладает и сам носитель национального языка и культуры. В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику их эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления.

Одно из наиболее важных и радикальных условий преподавания иностранных языков на современном этапе - это расширение и углубление роли лингвострановедческого компонента в развитии коммуникативных способностей студентов. Речь идет о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка, их культуры в широком этнографическом

смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета и других характеристик, т.к. именно употребление слов в речи в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива. Язык не существует вне культуры, т. е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни. В основе языковых структур лежат социокультурные структуры.

Во многих случаях знать значения слов и правила грамматики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком, в том числе, английским, как средством общения. Необходимо как можно глубже узнать мир изучаемого языка.

Иными словами, помимо значений слов и правил грамматики нужно знать: 1) когда сказать или написать какую-либо информацию, как, кому, при каких условиях, где; 2) как данное значение или понятие, данный предмет или явление живут в реальности мира изучаемого языка. При изучении иностранных необходимо отвести определенное количество аудиторных часов на знакомство с миром изучаемого языка.

Следует помнить, что две национальные культуры никогда не совпадают полностью, - это следует из того, что каждая состоит из национальных и интернациональных элементов. Совокупности совпадающих (интернациональных) и расходящихся (национальных) единиц для каждой пары сопоставляемых культур будут различными. Поэтому неудивительно, что в учебном процессе приходится расходовать время и энергию на усвоение не только плана выражения некоторого языкового явления, но и плана содержания, необходимо вырабатывать в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не имеющих порой аналогии ни в их родной культуре, ни в их родном языке. Следовательно, речь идет о включении в процесс обучения студентов элементов страноведения в преподавание языка, но это включение качественно иного рода по сравнению с общим страноведением.

Так как мы говорим о соединении в учебном процессе языка и сведений из сферы национальной культуры, такой вид преподавательской работы предлагается назвать лингвострановедческим преподаванием. Поэтому автору данной статьи кажется вполне уместным обозначить сам объем этих часов в учебной программе - лингвострановедческим компонентом.

В настоящее время издано большое количество литературы, в том числе учебной, отражающих жизнь и культуру народов англо-говорящих стран. Кроме того, на современном этапе практически весь учебный процесс, в том числе процесс обучения студентов УдГУ, строится с привлечением обновленных аутентичных учебных изданий, выпущенных такими издательствами как Cambridge и Oxford. Студенты неязыковых факультетов УдГУ, к примеру, изучают английский язык по таким учебным пособиям как New Headway, First Certificate, Tourism for Career и другим, в зависимости от их уровня подготовки, специальности и года обучения.

В этих учебниках помимо грамматического и лексического материала, так или иначе, прослеживается современная жизнь англо-говорящих стран, прежде всего - Великобритании. Во многих англоязычных учебниках присутствует информация об известных художниках, музыкантах, актёров, членов

королевских династий. Так, студенты знакомятся с жизнью и творчеством Эрнеста Хемингуэя, Пикассо, легендарной группы «Битлз», узнают факты из жизни английских монархов, в том числе, королевы Виктории, которая дольше других королей и королей Великобритании царствовала на троне. Кроме того, студенты знакомятся с жизнью королевской семьи Великобритании наших дней.

Помимо печатной продукции сегодня все более популярными становятся электронные носители информации. В современном информационном пространстве, когда многие ведущие научные организации и вузы России и мира имеют свои официальные сайты, Интернет-ресурсы в значительной степени могут по праву восприниматься как достоверные источники информации.

Сегодня Интернет содержит современные аутентичные материалы на иностранных языках, в том числе на английском. Среди них можно встретить тексты с описанием городов англо-говорящих стран: Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии, достопримечательностей, агентства новостных служб, например, BBC в Великобритании или CNN в США. В частности, в последнее время не только Соединённое королевство, но и весь мир следил, в том числе в сети Интернет, за развитием отношений и бракосочетанием принца Уильяма со своей избранницей. Все желающие могли наблюдать за свадебной процессией в режиме on-line во время прямой трансляции из Лондона.

Следует отметить, что преимущество обращения преподавателей английского языка и самих студентов к темам, содержащимся на англоязычных новостных сайтах в том, что это один из самых доступных и верных путей по поддержанию уровня своего лексического вокабуляра на должном уровне. Не секрет, что язык со временем изменяется, а тексты, выкладываемые на веб-сайтах английских и американских новостных служб, позволяют проследивать эти изменения и поддерживать свой уровень языковой компетенции на должном уровне. Всё более популярны Интернет-источником становится электронная энциклопедия Википедия (Wikipedia), в которой собрана информация по истории и культуре разных стран.

Кроме того, в Интернет-пространстве сегодня можно найти веб-страницы ведущих музеев мира, политических партий, туристических агентств, посольств и других важных ведомств, в том числе и сайты правительств различных государств. Все эти сайты снабжены детальной информацией по истории и культуре той или иной страны, а также сопровождаются фото и видеоматериалами, которые позволяют всем обучающимся, в том числе и студентам российских вузов, поближе познакомиться с культурой и бытом страны изучаемого языка.

Задача преподавателя иностранного языка, в данном случае – преподавателя английского языка, вызвать интерес студентов к аутентичным текстам, выложенным на Интернет-сайтах. С этой целью автор данной статьи рекомендует коллегам-преподавателям еще до проведения занятия со студентами найти интересные и достоверные веб-страницы, выбрать релевантные по теме занятия аутентичные тексты и принести их в полном объеме или выборочно на урок. Материал можно представить в виде текста для обсуждения, как основа для ролевой игры или дискуссии, а также презентации.



Важно, чтобы студенты заинтересовались главным содержанием таких материалов, а потому необходимо время от времени приносить в аудиторию к студентам тексты и новостные материалы, связанные с жизнью подростков и молодежи за рубежом. При этом важно, чтобы преподаватель помог студентам разобраться в лексических единицах аутентичных текстов. Не секрет, что зачастую в аутентичных текстах содержится незнакомая для студентов лексика.

Благодаря доступу к Интернет-ресурсам студенты, и что важно - и сам преподаватель, всегда будут находиться в курсе новостей тех стран, язык которых они изучают.

На современном этапе студенты вузов имеют больше возможностей общаться с иностранцами, в том числе, *native speakers*, т.е. носителями языка, чем это было раньше. Это становится возможным благодаря участию российских студентов в международных обменных программах, в том числе, ставшей популярной - программе *Work and Travel*.

Кроме того, в последнее время все большее англоговорящих преподавателей приезжают в России, в том числе и в Удмуртию, по академическим и образовательным программам, например, благодаря известной в Российской Федерации программе Фулбрайт.

Так, в УдГУ на базе Факультета профессионального иностранного языка и Института иностранных языков и литературы в течение всего академического года на протяжении нескольких последних лет стажировались молодые преподаватели из США. Они делятся опытом со своими российскими коллегами, и что не менее важно, в случае необходимости, могут проконсультировать преподавателей по вопросам культурной жизни своей страны. Такие встречи с иностранцами позволяют преподавателям различных факультетов вузов, как языковых, так и неязыковых, повышать уровень подготовки по страноведению. А это, в свою очередь, позволяет преподавателям совершенствовать уровень лингвострановедческого компонента на занятиях по английскому языку.

Иностранцы восхищаются и по-настоящему приходят в восторг, когда их собеседники из России, в том числе, студенты, изучающие английский язык, овладевают не только грамматическими и лексическими единицами, лексико-грамматическими нормами, но и ориентируются в информации из культурной и общественной жизни страны изучаемого языка. Любой англичанин искренне удивится, если его собеседник сможет завести и поддержать разговор, касающийся, например, темы британских дворцов и замков, в том числе тех, которые являются королевскими резиденциями.

Так, если иностранец, изучающий английский язык скажет в ходе беседы, к примеру, на тему королевских резиденций, что Винздорский замок был основан Уильямом Завоевателем, а Дворец Холирудхаус является официальной резиденцией королевской семьи в Шотландии, его собеседник, т.е. носитель английского языка, высоко оценит такую осведомленность.

А любому американцу будет приятно осознавать, что его собеседник из России ориентируется в таких вопросах, как география США, старейшие университеты и политическая жизнь, и кроме того, разбирается в названиях некоторых национальных блюд, например, знает, что по случаю Дня Благодарения американцы подают на стол фаршированную индейку с клюквенным

сиропом. И именно в этот день крупнейший универмаг не только Нью-Йорка, но всего мира, - «Мейси» (Macy's) устраивает грандиозный парад с использованием огромных надувных игрушек, представляющих собой героев известных детских мультфильмов, сказок и телепередач.

Знание лингвострановедческих особенностей зарубежных стран позволяет быстрее установить контакты с их представителями, а также достичь взаимопонимания и создания условий для коммуникативного процесса между собеседниками из разных стран, избегая при этом неловких ситуаций, связанных с незнанием этикета, принятого в той или иной стране и некой культурной пропастью между представителями разных народов.

Таким образом, важно побуждать и поощрять желание студентов изучать культурную жизнь страны изучаемого языка. Преподавателям следует давать студентам творческие задания, привлекать Интернет-ресурсы, стимулировать инициативу готовить сообщения по темам, связанным с культурной и повседневной жизнью представителей англоговорящих стран, устраивать ролевые игры и внедрять новые формы работы с лингвострановедческим материалом.

Именно в этом кроется залог успеха процесса обучения, а, следовательно, и успешности самих студентов в процессе общения на английском языке. Поэтому не следует преуменьшать роль и значение лингвострановедческого компонента в образовательном пространстве современных вузов.

**Ковзанович Ольга Валерьевна**

Доцент

Кафедра №1 ФПИЯ для экономических специальностей

Лобанова Нина Петровна

Старший преподаватель

Кафедра №1 ФПИЯ для экономических специальностей

Удмуртский государственный университет

г. Ижевск, Россия

## **ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СПОСОБА РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА**

Abstract

The article reviews misunderstandings in intercultural communication. It also deals with the problems of acquiring cross-cultural competence and teaching methods in intercultural education.

Key words: intercultural interaction, cross-cultural competence, intercultural communication.

Формирование межкультурной компетенции (МКК) сегодня входит в ряд наиболее актуальных задач для современных государств, которые все больше становятся полиэтническими. В этой ситуации единственно разумной идеологией и политикой общества становится мультикультурализм и меж-

культурная компетентность, то есть позитивное отношение к наличию в обществе различных этнокультурных групп и добровольная адаптация социальных и политических институтов общества к потребностям разных культурных групп.

Члены полиэтнических обществ должны понимать и знать плюсы мультикультурализма, разнообразия культур. По определению Т.Г. Грушевицкой к ним относятся – повышенная способность общества к адаптации, наличие здоровой конкуренции, необходимой для динамично развивающегося общества, широкие возможности для выбора разнообразных путей в жизни. Вместе с тем, как правильно отметил М. Беннет, наличие знаний не эквивалентно межкультурной компетенции. Необходимо уметь адекватно и эффективно применять знания теории МКК в реальных ситуациях общения. Межкультурная компетенция предполагает развитие у индивида способности анализировать иноязычную культуру – поведение людей, артефакты, а также правильно реагировать в эмоциональном и поведенческом плане на опыт другой культуры, который не мешает восприятию себя и других, и не препятствует адаптации к новому окружению. Этот процесс является сложным и медленным, т.к. предполагает изменение установок и оценок, то есть воспитание терпимости, способности признавать альтернативные ценности и модели поведения. Проследить за механизмом формирования межкультурной компетенции целесообразно через изучение разобщающих факторов в МКК, определение критериев успешности межкультурного общения и путей его оптимизации.

К факторам, тормозящим процесс общения, ЛаРэй М. Барна относит: 1) предполагаемое сходство; 2) языковые различия; 3) несовпадение невербальных кодов; 4) стереотипы; 5) тенденцию оценивать; 6) напряжение (стресс). Осознание причин, препятствующих успеху МКК, является первым шагом к их устранению, т. к. все трудности коммуникации протекают именно из-за неприятия межкультурной разницы.

Осознание культурных различий проходит несколько этапов. Наиболее полно это представлено в модели освоения чужой культуры Милтона Беннета. В основе его теории лежит мысль о том, что для успешной коммуникации с представителями других культур нужно развить у человека межкультурную чуткость (чувствительность), то есть чувственное восприятие к толкованию межкультурных различий. Выделяют несколько этапов развития реакции человека на другую культуру и ее представителей. К ним относятся: 1) отрицание межкультурных различий; 2) защита собственного культурного превосходства; 3) минимизация различий; 4) принятие возможности и права на существование других культурных миров; 5) адаптация к новой культуре; 6) интеграция. Первые три этапа (отрицание, защита, минимизация) относятся к этноцентристским этапам. Под этноцентризмом в культурной антропологии понимается совокупность представлений о собственной этнической общности и ее культуре как о центральной, главной по отношению к другим. Этноцентристская личность не воспринимает существование культурных различий.

Последние стадии развития межкультурной чувствительности (принятие, адаптация, интеграция) относятся к этнорелятивистским этапам. Фундаментом этнорелятивизма является предположение, что поведение человека можно понять только из конкретной культурной ситуации, что у культурного по-

ведения нет стандарта правильности. Этнорелятивизм начинается с принятия культурных различий как чего-то неизбежного и позитивного, проходит через адаптацию к ним и может завершиться формированием межкультурно компетентной личности, сознательно отбирающей и интегрирующей элементы разных культур.

Анализ проблемы ставит перед исследователями закономерный вопрос о целенаправленном научении, о подготовке человека к жизни в полиэтническом обществе и к межкультурному взаимодействию. Конечной целью является развитие у индивида особых качеств, необходимых во всяком процессе общения, но выступающих на первый план в процессе межкультурной коммуникации. Выделяют следующие качества: 1) открытость к познанию чужой культуры и восприятию психологических, социальных и прочих межкультурных различий; 2) настрой на кооперацию с представителями другой культуры; 3) умение разграничивать коллективное и индивидуальное в коммуникативном поведении представителей других культур; 4) способность преодолевать стереотипы; 5) готовность к модификации общения, применяемого в родной культуре; 6) владение набором коммуникативных средств и их правильный выбор в зависимости от ситуации общения (тон, стиль, стратегии, речевые жанры, тематика).

Существует несколько способов подготовить индивида к межкультурному взаимодействию. Их можно разделить на три группы:

- по методу обучения – дидактические и эмпирические;
- по содержанию обучения – общекультурные или культурно-специфические;
- по сфере, в которой стремятся достичь основных результатов, – когнитивной, эмоциональной, поведенческой.

Методы обучения индивида могут быть дидактические – просвещение, ориентирование и инструктаж, и эмпирические – тренинг. Просвещение представляет собой процесс приобретения знаний о культуре, к контакту с которой человек целенаправленно готовится. Ориентирование также представляет собой обучающую программу, цель которой – быстро познакомить человека с основными нормами, ценностями и правилами поведения в чужой культуре. Для этого используют пособия под названием «Does and Don'ts» («Что можно и что нельзя делать...»), в которых даются рекомендации по поведению в наиболее часто встречающихся ситуациях. Примерно ту же цель имеет инструктаж, знакомящий человека с возможными проблемами в той или иной стране. При всей значимости дидактических методов их эффективность нередко снижается из-за неполноты, а порой и явной недостоверности предоставляемой информации. Так, даже в ценимом нами фундаментальном труде Ричарда Льюиса «When Cultures Collide», присутствуют некоторые «опусы» при описании норм поведения в разных культурах.

Эмпирическое обучение взаимодействию с представителями других культур дает тренинг, основное назначение которого в том, чтобы снять прежде всего психологические трудности приспособления к иной культуре. Тренинг основывается на анализе и интерпретации реальных культурных контактов. В то время как традиционные формы обучения занимаются преимущественно общим развитием личности, тренинг в большей степени ориентирован на практические требования и изучение конкретных ситуаций. Основными

задачами тренинга являются: во-первых, через проигрывание ситуаций, протекающих по-разному в разных культурах, познакомить обучаемых с межкультурными различиями; во-вторых, подготовить перенос полученных знаний на другие ситуации. В последнее время тренинги становятся основным способом подготовки, так как благодаря своей близости к практике и интенсивности обучения, тренинг наиболее полно отвечает специфическим требованиям и трудностям межкультурного обучения. Основой подготовки является общекультурный тренинг, или тренинг самосознания, в результате которого человек должен осознать себя представителем конкретной культуры, вывести на уровень сознания нормы, ценности и правила поведения в своей культуре. После этого становится возможным показать и проанализировать различия между разными культурами, а затем – выработать умение замечать эти различия и пользоваться ими для эффективной МКК. Для этого участникам предлагается рассмотреть различные конфликтные ситуации, которые решаются с позиций разных культур и фиксируют внимание на стереотипах и нормах родной культуры.

Культурно-специфические тренинги готовят человека к взаимодействию в рамках конкретной культуры. Они могут быть: когнитивными, дающими информацию о другой культуре; поведенческими, обучающими практическим навыкам, необходимым для жизни в чужой культуре; атрибутивными, объясняющими социальное поведение с точки зрения другой культуры. Среди названных видов тренингов самым важным является атрибутивный, т. к. большая часть проблем с представителями других культур возникает из-за непонимания причин поведения друг друга. Люди в определенной ситуации ждут конкретного поведения, а не дождавшись его, делают ложные выводы о человеке, с которым они общаются. В ходе атрибутивного тренинга человек знакомится с атрибутами, характерными для интересующей его культуры. Таким образом, в процессе подготовки человека к межкультурному взаимодействию необходимо использовать разные методы подготовки, включая обучение основам теории МКК, и разные виды тренингов.

Для реализации задач межкультурного обучения необходимы особые усилия как участников межкультурного взаимодействия, так и специалистов. Большую роль могут сыграть целевые социальные программы, ориентированные на развитие межкультурной компетенции и обучение навыкам общения с представителями других культур. В этой связи интересен и полезен опыт зарубежных исследователей. Университет ООН и ЮНЕСКО периодически разрабатывает тематические программы по межкультурному общению. С 1975 года регулярно выпускаются учебные пособия разной направленности, включающие описание теоретических подходов к проблемам межкультурной коммуникации, а также практические руководства, готовящие к межкультурному общению бизнесменов, волонтеров благотворительных организаций, военнослужащих миротворческих сил ООН, туристов.

Лидером в этих исследованиях являются США, где издается огромное количество монографий, журналов и энциклопедий, посвященных этим проблемам. В США действуют “Общество по межкультурному образованию”, “Национальная ассоциация по делам иностранных студентов”, “Международное общество по межкультурному образованию, обучению и исследова-

ниям” (SIETAR International). Методики повышения межкультурной компетенции применяются в самых разных сферах, способствуя повышению эффективности деятельности людей разных специальностей. О масштабах охвата направлений можно судить по разнообразию тематик семинаров и тренингов, которые предлагает Летний институт межкультурной коммуникации в Портланде.

Так, среди 44 семинаров, в частности заявлены: “Разработка стратегий мультикультурности в ассоциациях и некоммерческих организациях” (для персонала основных и региональных некоммерческих организаций); “Разрешение межкультурного конфликта в организациях” (для специалистов в области людских ресурсов, найма, социальных работников, практиков конфликтологов); “Решение проблем многообразия в университетском кампусе” (для преподавателей колледжей и университетов, администраторов по межкультурной политике); “Преподавание межкультурной коммуникации” (для преподавателей и администраторов вузов); “Обучение культуре на уроках иностранного языка” (для преподавателей, студентов, исследователей – всех, кто интересуется проблемами взаимосвязи языка и культуры; филологические образование не требуется); “Кросс-культурная подготовка в международных корпорациях”, “Создание мультикультурных команд в корпорациях” (для тренеров и менеджеров компаний, ответственных за межкультурную подготовку, а также независимых специалистов, разрабатывающих кросс-культурные программы для корпораций); “Интерактивные экспериментальные стратегии для обучения мультикультурализму” (для тренеров, менеджеров, консультантов, командных лидеров, тех, кто разрабатывает и внедряет стратегии по улучшению индивидуальной и групповой работы в мультикультурной организации), “Межкультурные аспекты здравоохранения” (для специалистов сферы здравоохранения – врачей, психиатров, старшего и среднего медперсонала, преподавателей медицинских учебных заведений, работников отделов кадров, а также консультантов по межкультурному образованию, специализирующихся в этой области). Было установлено, что использование методики формирования межкультурной компетенции способствует лучшей ориентации специалистов в сложных процессах коммуникации в ситуации кризиса через знакомство с конкретными особенностями общения в разных культурах.

Участие России в Болонской «Декларации о едином европейском пространстве для высшего образования» создает новые условия для конкурентоспособности российского образования в мире, а также позволяет значительно увеличить академическую мобильность наших студентов и преподавателей. Это еще раз подчеркивает значимость умения вести межкультурный диалог. В этой связи именно система образования должна взять на себя задачу избавления людей от устаревших этноцентристских взглядов и замены их на этнорелятивистские, более соответствующие реалиям того единого мира, в котором мы живем. Актуальной задачей является пересмотр этических и культурных аспектов образования. Оно должно знакомить как детей, так и взрослых с основами культурологического знания, которые позволят им понять происходящие изменения. Это означает умение отбирать и интерпретировать факты, включая их в исторический контекст.

В школе ведущая роль в воспитании межкультурности принадлежит учителю, который должен дать модель уважения самоопределения других, избегать стереотипных национальных описаний, так же как уравниловки и ожидания ассимиляции. Полный охват школьным образованием и развитие личности не должны противоречить друг другу. Поэтому необходимо стремиться создать такую систему, в которой сочетались бы плюсы интеграции и уважения прав отдельной личности.

В учебном процессе вузов целесообразно пересмотреть содержание образовательных программ с учетом реализации концепции МКК. В настоящее время в вузах России изучение теории межкультурной коммуникации включено в учебные программы специальностей – филологии, истории, культурологии, социальных технологий, регионоведения. При всей разности специальностей общей основой для них является проблема диалога культур, в котором любовь к родной культуре и традициям сочетается с терпимостью и уважением к другим культурам.

Лидерами в этом направлении выступают российские лингвисты, которые одними из первых начали осваивать концепцию межкультурного образования. В учебный процесс включено новое направление подготовки специалистов «Лингвистика и межкультурная коммуникация», состоящее из нескольких специальностей: «Теория МКК», «Перевод и переводоведение», «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Однако настало время применения системного подхода, то есть перехода от фрагментарного освоения межкультурной коммуникации на дисциплинарном и междисциплинарном уровнях к изменению содержания образовательных программ и введению изучения основ теории МКК как общегуманитарной дисциплины. В США этот предмет является обязательным для преподавания в университетах. При этом необходимо помнить, что межкультурное образование предполагает преподавание основ межкультурного взаимодействия не только на примере других культур, но прежде всего с учетом национальной культуры. Это означает, что в учебных планах должно быть усилено внимание к преподаванию российской культуры.

Суммируя вышеизложенное, еще раз подчеркнем, что для формирования межкультурной компетенции необходимо использовать систему методов и приемов, имеющих целью решить многотрудные проблемы межкультурной коммуникации. Это предполагает:

- изменить содержание образовательных программ с учетом новых аспектов преподавания межкультурной коммуникации;
- создать курсы «Основы теории МКК», «Российская культура» (опыт факультета иностранных языков МГУ им. Ломоносова) и интегрировать их в учебные программы вузов;
- улучшить информационный обмен между исследовательскими коллективами, разрабатывающими проблемы методологического и научно-методического обеспечения обучения межкультурной коммуникации;
- разрабатывать и проводить межкультурные тренинги, предназначенные для широкого круга потребителей. В основе методологии должен быть конкретный анализ различных, в том числе конфликтных, ситуаций, что позволит по каждому случаю выдвинуть конструктивные предложения, помогающие раз-

работать стиль общения с представителями разных культур, определить оптимальные модели поведения, разрешить или смягчить острую проблему;

- суммировать предложения, полученные в ходе тренингов, в целостные программы, предназначенные для конкретного использования (такowymi являются, например, разработки для руководителей, менеджеров, специалистов отделов международного образования, сервисодателей, консультантов).

Итак, изучив основные проблемы межкультурной коммуникации, выделив интегративные и дифференциальные тенденции в этом процессе и определив критерии успешности и пути оптимизации межкультурного диалога, можно исследовать феномен межкультурной коммуникации через межкультурное общение как индивидуально-личностный процесс. Межкультурный диалог возможен при наличии соответствующих предпосылок и обстоятельств, к которым мы относим: взаимную заинтересованность участников, углубление индивидуальной позиции культуры (субъекта), осознанное взаимодействие, желание преодолеть межкультурные барьеры.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Ваулина, Л.Н. Актуальные вопросы межкультурного взаимодействия // Межкультурное взаимодействие: проблемы и перспективы: материалы международной науч.-практ. конф. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – С. 43–47.

**Кольцова Елена Ивановна**  
**Старший преподаватель**  
**Кафедра профессионального иностранного языка**  
**для экономических специальностей**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

#### **РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ – ОСНОВА УСПЕШНОГО ПРОХОЖДЕНИЯ СТАЖИРОВКИ НА НЕМЕЦКОМ ПРЕДПРИЯТИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИЙ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА РФ)**

Abstract

The article examines the issue of intercultural communication and its significance for internship in overseas companies.

Key words: cross-cultural communication, business communication, empathy.

В современном мире, в котором международная экономическая кооперация и контакты между представителями бизнеса, науки, культуры, а также любые иные формы общения между представителями различных национальных культур стали совершенно естественным событием в жизни, значение владения на-



выками и умениями межкультурной коммуникации не вызывает сомнения.

Под межкультурной коммуникацией понимается «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащим к разным национальным культурам» [1]. Межкультурная коммуникация подразумевает не только овладение нормами иностранного языка, но и приобщение к иноязычной культуре, изучение норм общения на межкультурном уровне, способность адекватно вести себя во всех контекстах чужой культуры. Особое значение навыки межкультурной коммуникации имеют для установления контактов в сфере делового общения. Пребывание с деловыми целями в любой стране предполагает не только хорошее знание иностранного языка, но и достаточное понимание соответствующей деловой культуры и свойственных ей методов ведения бизнеса. Межкультурные особенности сторон часто оказываются тем самым камнем преткновения, о который разбиваются самые лучшие деловые намерения и срываются выгодные проекты и предложения.

Разносторонние международные контакты российских руководителей и предпринимателей всех уровней показали, что успех в любом виде деятельности зависит, прежде всего, от степени их подготовки в области межкультурной коммуникации. Такую подготовку российские менеджеры могут получить как на занятиях по иностранному языку, так и при изучении экономических дисциплин, участвуя в специальных образовательных программах, одной из которых является Федеральная программа подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства РФ. По окончании программы её участники имеют право на прохождение длительной стажировки в зарубежных компаниях.

Одной из первых стран, оказавшей практическую поддержку реализации этой программы, стала Германия. За прошедшие тринадцать лет существования программы стажировки на немецких предприятиях прошли многие российские менеджеры. Среди них более 40 руководителей и ведущих специалистов Удмуртии. Большинство из них, безусловно, неоднократно бывали за рубежом, однако практически никто до этого еще не проходил стажировку на немецком предприятии. Поскольку у большинства стажёров нет достаточного личного опыта межкультурного общения, то при подготовке к поездке они ориентируются, прежде всего, на общие для всех культурные стандарты. Немаловажную роль играют также и существующие стереотипы, в том числе и описываемые в литературе для туристов в достаточно шутливой манере. Однако ориентация на сложившиеся стереотипы не приводит к желаемым результатам. Межкультурная коммуникация является той сферой, где не действуют стереотипы, невозможно раз и навсегда устоявшиеся клише, где каждый день происходит что-то новое, что дает повод для новых размышлений. Именно поэтому для успешной интеграции в немецкое бизнес-пространство стажёрам необходимо усвоить, в первую очередь, те культурные ценности и нормы, которые лежат в основе правил поведения, принятых в Германии, включая сферу делового общения.

С целью овладения стажерами межкультурной бизнес-коммуникацией на занятиях по иностранному языку, например, можно использовать такие методы и формы обучения как проект, интервью, презентация, ролевая игра и Case-Studies, которые предполагают формирование умений и навыков анализи-

ровать ход и результаты межкультурного делового контакта, выработку стратегии поведения в ситуации межкультурного взаимодействия, способствуют развитию беглой речи на иностранном языке, культуре речевого общения, а также таких социально значимых качеств как творческий подход к решению поставленных задач, корпоративность и самостоятельность, умение работать в команде. Использование при этом аутентичных языковых материалов, в том числе, видеокурсов, например, "Geschäftskontakte", "Wirtschaftskommunikation", "Kontakt Deutsch" и др. позволяет стажёрам не только совершенствовать их знания немецкого языка, но и усвоить поведенческие нормы и модели, характерные для деловой культуры Германии.

Как показывает опыт, для успешной межкультурной коммуникации и преодоления сложных ситуаций, часто возникающих между представителями различных культур, особую роль играют такие личностные качества как коммуникабельность и эмоциональность в общении, уважение к собеседнику, способность в разговоре избегать жёстких оценочных характеристик, толерантность, готовность к компромиссам.

Дистанция между людьми часто сокращается благодаря открытости. Для этого стажёрам рекомендуется включать в свои презентации самые различные тематические блоки. Потом, в зависимости от потребности, они смогут использовать их в различных сочетаниях. Опыт показывает, что немецких партнёров особенно интересуют следующие темы: из какого региона приехал стажёр? Как и на что там живут люди? Чем занимается предприятие, на котором работает стажёр? Кто партнёры по кооперации и потребители продукции? И, конечно, интересен сам стажёр, и не только как коллега, но и как человек. Как выглядит его рабочий день? Как живет его семья? и т.д. Заинтересованные немецкие коллеги пытаются таким образом понять иной, незнакомый для них мир. Фотографии, на которых изображено не только предприятие стажера, традиционная для этих мест кухня, музыка и искусство – есть много всего того, из чего можно построить мост, благодаря которому исчезнет отчуждённость. Но одними фактами и голой информацией невозможно задеть чувства другого. В конечном итоге, отношения строятся на открытости, эмоциональности и эмпатии. Эмпатия – понимание эмоционального состояния другого человека посредством сопереживания, проникновения в его субъективный мир.

Специфика межкультурной коммуникации заключается в желании понять, о чём думает партнёр, его точку зрения и образ мысли. Поэтому при межкультурной коммуникации, чтобы понять коммуникативное поведение представителей других культур, необходимо рассматривать его в рамках их культуры, а не своей, то есть здесь следует проявить эмпатическое отношение к партнёру по коммуникации. Это значит, мысленное интеллектуальное и эмоциональное проникновение в мир партнёра, его чувства, мысли, ожидания. Эмпатический тип коммуникации с его стремлением понять проблему культурных различий изнутри и найти необходимые пути и способы для взаимопонимания значительно увеличивает вероятность полного понимания между партнёрами, а сформированность эмпатии даже при относительно невысоком уровне владения иностранным языком, позволяет найти выход из затруднительных ситуаций.

Межкультурная коммуникация имеет ярко выраженную прикладную ориентацию. Это не только наука, но и набор языковых и культурных знаний, умений и навыков, необходимых тем, чья профессиональная деятельность связана с взаимодействиями между культурами, когда ошибки и коммуникативные неудачи приводят к другим провалам в профессиональной деятельности. Необходимы эти навыки также и для успешного прохождения стажировки в зарубежной компании. Хорошее знание немецкого языка, норм и правил поведения, принятых в деловой культуре Германии, сформированность эмпатии – основные слагаемые, которые помогут будущим стажёрам интегрироваться в немецкое бизнес-пространство и успешно пройти стажировку на немецком предприятии.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Верещагин, Е.Н., Костомаров, В.Г. Язык и культура. – М.: Культура, 1990. – 1040 с.
2. Рихтер, Карен. Ключи к немецкому бизнесу: межкультурные аспекты. – С-Пб.: InWent gGmbH, 2006. – 149 с.
3. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 264 с.
4. Rothlauf, J.: Interkulturelles Management. – Munchen: Oldenbourg, 1999. – 403 p.
5. Trompenaars, F.: Handbuch globales management: Wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht. – Dusseldorf; Wien; New York; Moskau: Econ, 1993 – 271 S.

**Копылова Татьяна Рудольфовна**  
**Кандидат филологических наук**  
**Доцент кафедры стилистики риторики**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

#### **«...ВЫРАЗИТЬ ДУША НЕ ЗНАЕТ СТРОЙНЫХ СЛОВ» (О РУССКОМ МОЛЧАНИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ)**

##### Abstract

The article is dedicated to the problem of Russian communication behavior and the concept silence. Russian culture acknowledges undisputable virtue of silence which Russians can use for lots of different communicative purposes.

Key words: communication, silence, Russian communication behavior

Межкультурная коммуникация является одним из частотных предметов исследования современных гуманитарных наук. Не менее актуальной является и проблема коммуникации на русском языке, ведь русскоговорящих в мире насчитывается около 500 миллионов человек, русский язык занимает

по численности носителей третье место после китайского и английского. Понимать русского – это не только освоить русский язык, не только стать говорящим и слушающим на русском языке. Понимать русского – это и стать молчащим.

Молчание – феномен не только русской культуры, скорее, мировой, общечеловеческой. Обет молчания – многолетний и ритуализированный – зарождается в Античности. Для византийских философов молчание – первая мысль глубины [2]. Величайший христианский философ Авва Евреем Сирий (7 в.) говорит о молчании как о непостижимой и великой тайне Божьей: «Молчание есть тайна будущего века, а слова суть орудие этого мира».

Молчание становится частью и русской христианской культуры. Одиночество, молчание и тишина являются единственным условием слушания и слышания Бога, условием диалога между ним и человеком. Молчание – это язык и юродивого. «Если идеальное платье юродивого – нагота, то его идеальный язык – молчание» [5: 12]. Феномен молчания связан и с русской иконописью, лишенной драматического действия, создающей образ вечного созерцания.

Такое молчание, позволяющее познать Бога, становится неотъемлемой частью русской коммуникативной культуры. Но нельзя сказать, что только христианство оказало влияние на формирование молчаливой русской культуры.

Издrevле народная мудрость гласит: *Слово – серебро, молчание – золото*. Ценность молчания выражена и такими пословицами, как *Кто молчит, тот двух научит; Кстати помолчать – что большое слово сказать; Доброе молчание чем не ответ? Кто молчит, не грешит; Молчалкой никого не обидишь*. Молчание формируется в русской коммуникативной культуре и как стратегия вежливости: *Лучше отмолчаться, чем огрызаться; Умей сказать, умей смолчать; Молчанкой никого не обидишь*. В русском фольклоре отражено и осознания многогранности жизни, требующей как умения созерцать, так и умения действовать: *Говорить беда, молчать другая; Молчбою прав не будешь; Молчанием город не возьмешь; Молчать, так и дела не скончатся*. Интересно, что русским народом осознается и сила воздействия молчания (*Он и молчком ругнет*), не случайно о молчаливом человеке говорят Молчит как пень.

В современном русском языке *молчание* толкуется через глагол *молчать* – «не произносить ничего, не издавать никаких звуков» [4]. Толкование через отрицание наводит на мысль, что действие вообще отсутствует. Не случайно синонимами молчания называются такие слова, как *безмолвие, тишина, тишь, отсутствие звуков, ничего*. Тем не менее молчание все чаще привлекает лингвистов, хотя вообще-то не является чисто лингвистической категорией, так как не вербализовано в языке. Это объясняется коммуникативной значимостью молчания, его содержательной стороной. Не имея языковых средств выражения, молчание обладает высокой степенью выразительности, достигает эффективного воздействия, имеет своего адресата, развертывается во времени (*наступило молчание, молчание длилось, долгое молчание, секундное молчание*), имеет определенную цель, намерение, мотив. Все это позволяет рассматривать молчание как коммуникативное действие, как определенный коммуникативный акт.

Носители русской лингвокультуры так часто молчат (*замолкают, хранят молчание, погружаются в молчание, умеют смолчать*), что возникает естественный вопрос, что же таит в себе молчание, что делает его таким эффективным коммуникативным средством, в чем заключается сила выразительности, что делает молчание красноречивым?

Слово не может выразить ту гамму чувств, которую содержит в себе молчание.

Тобою в чувствах оживаю:

Их выразить душа не знает стройных слов...

(К. Н. Батюшков. Есть наслаждение и в дикости лесов...)

В отличие от слова, молчание не воспринимается разумом, оно ощущается: *«Я села молча вязать, вокруг было тихо, потом я стала слышать звяканье спиц, и этот звук как бы углубил чувство молчания вокруг меня. И чем больше я ощущала молчание, тем больше ощущала, что оно не простое отсутствие шума, а что в нем есть нечто иное, что в сердцевине этого молчания какое-то присутствие»* (А. Блум. О молитве). Возможно, поэтому можно молчать и добиваться максимального эффекта в коммуникации.

Хотя само молчание не вербализировано в языке, все его значения зафиксированы языком: молчание может быть *глубоким, индифферентным, холодным, укоризненным, невозможным, осторожным, обреченным, гробовым, тяжелым, тягостным, угрюмым, тревожным, напряженным, настороженным, неодобрительным, ватным, безнадежно глухим и неотзывчивым, неразумительным, затруднительным, благовейным, натянутым, томительным, странным*.

Молчание может *наступить, воцарить, обрушиться*. В молчание можно *погрузиться*, его можно *разбить, нарушить, прервать*, на молчание можно *обречь, осудить*.

Молчание в русской культуре самодостаточно, субъектно. На страницах русской литературы молчание **выносит приговор, проклинает** и *наказывает, обижает и больно бьет*, в то же время *возбуждает любопытство, звучит согласием, уверяет, ласкает, дарит надежду – господствует*.

Герои на страницах русской литературы молчания *не выдерживают, чувствуют, сходят с ума, пугаются, не могут вынести «невидимых уз свинцового молчания»*, но молчание для них – это и *дар, надежда, вера, а еще сладость, искус, «сдерживаемая сумятица чувств»*.

Молчание в русской коммуникативной культуре многозначно. Русское молчание есть и акт вежливости (вежливо промолчать, промолчать из вежливости), и средство сильнейшей манипуляции. Молчание, являющееся ответом вместо ожидаемых слов, обладает огромной силой воздействия: *«Молчание хуже любого шума»* (А. Рыбаков. Тяжелый песок), *«Молчание – вот что хуже всего»* (И. Греков. Перелом), *«Полное молчание. Ни слова упрека. Это молчание было всего страшнее. Молчание может казнить»* (Ю. Трифонов. Дом на набережной). *«Я выходил из себя – жена молчала. Молчание – огромная сила. Надо его запретить как бактериологическое оружие»* (С. Довлатов. Наши).

В современной лингвистике предпринимается множество попыток определить прагматические функции молчания. К функциям молчания говоряще-

го, как правило, относятся:

1) *Медитативная функция*. Пауза берется собеседником для размышления, нахождения аргументов и т. п.

2) *Риторическая функция*. Пауза берется говорящим для того, чтобы придать вес своим словам. Риторическая пауза может быть анафорической: таким молчанием говорящий подчеркивает значение уже сказанного; катафорической – это нагнетание ожидания, привлечение внимания к последующим словам.

3) *Терминационная функция*. Говорящий использует эту паузу для того, чтобы показать, что разговор на эту тему окончен. Пауза знаменует собой завершение темы или намерение перейти к другой теме.

4) *Выжидательная функция*. Часто говорящий замолкает в ожидании ответа собеседника или вообще в ожидании реакции, поступка собеседника.

5) *Эмотивная функция*. Пауза используется для переживания эмоции. Говорящий замолкает, находясь во власти эмоций. Это неспособность или нежелание говорить в силу эмоционального напряжения.

6) *Функция эмоциональной замены* вербального общения. Такое молчание является маркером близости людей, когда слова оказываются лишними.

7) *Аттрактивная функция*. Эта функция молчания наиболее распространена в педагогической и ораторской сфере – привлечение внимания собеседника или аудитории [3].

Молчание говорящего понятно иностранным коммуникантам, т.к. оно риторично, объясняется целью воздействия на собеседника и практически не отличается от молчания в других коммуникативных культурах. Совершенно по-другому обстоит дело с молчанием как ответом, молчанием слушающего, которое во многих культурах, как правило, вызвано вежливостью, общим законом человеческой коммуникации, умением слушать, когда говорит другой. В русской коммуникативной культуре многозначно именно молчание слушающего. Конечно, молчание адресата может быть вызвано желанием сменить тему (терминационная функция) или взять паузу для обдумывания (медитативная функция). Такое молчание – молчание цивилизованного общения, культурного, приобретенного. Русское молчание намного шире, так как само общение в русской коммуникативной культуре искренне. Именно потому, что носитель русской лингвокультуры может быть искренним, ответом в общении часто служат не слова, а вся гамма чувств, выраженная в молчании.

«Не удостоить ответом», «не проронить ни слова, ни звука», «не найти слов», «не знать, что сказать», «нет слов», «нечего сказать» и много другое – ключевые моменты в русской коммуникации. Мы молчим, когда не знаем ответа, когда слышим что-то неуместное, нетактичное, глупое, когда лучше промолчать, чем сказать грубое в ответ. И нас этому учат с детства – «Промолчи».

Мы молчим, когда хотим игнорировать собеседника: *Князь Андрей вскоре после приезда своего, как камергер, явился ко двору и на выход. Государь два раза, встретив его, не удостоил его ни одним словом. Князю Андрею всегда еще прежде казалось, что он антипатичен государю, что государю неприятно его лицо и все существо его* (Л. Н. Толстой. Война и мир). И в этом слу-

чае молчание обладает очень сильной степенью воздействия. Говорящий в каждый момент коммуникативного акта желает одного – достичь своей прагматической цели, повлиять на слушающего, изменить его в интересах. А в ответ – пустота, ничто, пренебрежение (игнорировать - не удостоить вниманием, умышленно не замечая, пренебрежительно отнестись к кому-нибудь). Все тактики, стратегии говорящего, сама коммуникация теряют смысл, становятся бессмысленными. Молчать, не удостоивая вниманием, сильно особенно в русской культуре с присущей ей рефлексией, самокопанием.

Мы молчим, когда нас переполняет обида, горечь, боимся сказать хотя бы одно слово и тем самым выпустить эмоцию наружу: *Он хотел бы высказать самое нутро обиды, выкинуть из себя накипь, боль жгучую - и не находил слов* (И. С. Шмелев. Гражданин Уклекин). И молчим, когда чувствуем свое бессилие и бессилие наших слов, надеемся, что хоть наше молчание может достучаться до обидчика: *Маргарет не умела возражать, не находила слов и опять плакала, беспомощная, одна против двух* (Гиппиус З. Н.: Сумерки духа). Молчание может быть и смиренным, покорным, «рабским»: *Она была свою жертву по лицу, по голове; но Елена упорно молчала, и ни одного звука, ни одного крика, ни одной жалобы не проронила она* (Ф. М. Достоевский. Униженные и оскорбленные). Мы смиренно молчим, замолкаем, когда вдруг в какой-то момент нашей пылкой речи понимаем ее бесполезность: *Я стал спорить, ругаться с ними, но вдруг почти с ужасом почувствовал, что у меня нет желания, нет слов защищать студентов* (М. Горький. Мои университеты)

Бессмысленность слов, их бесполезность, неверие в силу слова лежит в основе русского молчания. Герои на страницах русской литературы страдают, не понимают, сердятся, обижаются, смотрят молча, в то время как «в глазах их сквозят ужас и отчаяние», молчат, «зачарованные колдовской волшебной царицей лени и сладкой неподвижности», молчат, «точно боясь нарушить что-то великое», молча удивляются и пугаются, «безропотно выносят судьбу свою», молчат, «пронизывая взглядом один другого», молчат, проверяя слова другого, сравнивая «с тем, что написано на лице», молчат, когда уходят в последний путь: *И поняв по лицам окружающих, что "уже", Семенов только удивился, что это так просто и естественно, как конец трудного, измучившего непосильной заботой, дела. ...молча, широко раскрытыми и полными слез глазами смотрел вокруг, стараясь одним взглядом охватить все и страдая, что не может до мельчайших подробностей удержать в памяти весь мир, с его небом, людьми, зеленью и синеющими воздушными дальями.* (М.П. Арцыбашев. Санин)

В русском молчании отражаются ценности русской культуры, ментальности. Нам лучше промолчать, чем обидеть. Мы молчим, когда знаем, как можно больно сделать другому, как сильно раним, молчим, когда жалко: *Не смотря на то, что, готовясь к этому свиданью, она учила себя презирать и обвинять его, она не знала, что сказать ему, и ей было жалко его. И так молчание продолжалось довольно долго* (Л.Н. Толстой. Анна Каренина).

Слово слишком материально, чтобы выразить то, чем живет сердце. «Ни чувство радости, ни чувство стыда, ни чувство ужаса» Анна Каре-

нина не могла выразить словами и даже говорить об этом, и потому, что не хотела *«опошливать эти чувства неточными словами»*, и потому, что не находила слов, *«которыми бы она могла выразить всю сложность этих чувств»*. Ибрагим в *«Арапе Петра Великого»* не находит слов *«для изъявления благодарности»*. Для радости, любви, нежности, смущения перед любимым - *«для таких сцен есть чувства и нет слов»* (А.А. Бестужев).

Нет слов, потому что не все можно облечь в слова, потому что не только словами познаваем мир и не только словами мир говорит с вами. *Есть сознание, для которого еще нет слов. Еще не выдумали* (З.Н. Гиппиус. Сумерки духа). И когда говорит сердце, *и душа твоя посмеется над собственным телом, как над призраком. Тогда - молчание; тогда не будет слов* (Мережковский Д. С.: Христос и Антихрист).

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Абрамов, Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. – М.: Русские словари, 2006. – 672 с.
2. Аверинцев, С.С. Поэтика ранневизантийской литературы. – М.: Наука, 1977. – 320 с.
3. Меликян, С.В. Русское и финское коммуникативное поведение. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 47–52.
4. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
5. Синкевич, В.А. Молчание и пустота в истории культуры. – СПб., 2008.
6. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований / под ред. А. П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

**Краснова Татьяна Александровна**  
**Кандидат филологических наук, доцент**  
**Кафедра германских языков, факультет удмуртской филологии**  
**г. Ижевск, Россия**

#### **ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ И ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ФАКУЛЬТЕТЕ УДМУРТСКОЙ ФИЛОЛОГИИ УДГУ)**

##### Abstract

The article deals with the analysis of the formation of multilingual personality capable to adapt to the world-educational space on the basis of the experience in teaching foreign languages at the faculty of Udmurt philology of Udmurt State University.

Key words: multilingual personality, globalization, integration, teaching programs, intercultural communication, socialization, innovational technologies.



Изменения в общественной, политической и экономической жизни нашей страны (республики) вызвали преобразования в различных сферах, в том числе в системе высшего образования, призванного осуществлять человекоформирующую функцию. Задачей образования является не только формирование специалиста, соответствующего требованиям НТП, но и развитие духовно богатой личности, обладающей творческим потенциалом, высокой профессиональной культурой, нравственностью, активно изучающей мировую и отечественную культуру. Решение этой задачи предполагает развитие языковой личности обучаемого как основы социальной адаптации и профессионального становления выпускника вуза.

Сегодня языковая личность понимается как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности». [2: 29].

Общение на языке существует не само по себе, а связано с производственной деятельностью людей, определяющих социальные отношения, следовательно, правильно говорить не о чисто коммуникативных потребностях, а о коммуникативно-деятельностных, обусловленных всей парадигмой социально-деятельностного поведения личности, охватывающей также ее интересы, мотивы, цели и ценности.

Языковая личность в процессе коммуникации на родном языке передает, сохраняет и накапливает социальный и культурный опыт в рамках одной культуры. При развитии языковой личности на базе неродного языка транслируются не только знания о другом языке, но и социально-культурный опыт, накопленный носителями этого языка. Вследствие чего актуализируется проблема обучения не иностранным языкам, а межкультурной коммуникации.

Формирование общеевропейского образовательного пространства, разработка общеевропейских компетенций и уровневого подхода в области овладения иностранным языком в значительной степени упрочили тенденцию к развитию многоязычия (т.е. увеличение количества языков, предлагаемых учащимся для одновременного и последовательного изучения) и к повышению качества межкультурной коммуникации за счет совершенствования образовательных технологий. В Удмуртском государственном университете существует применение такого опыта. На факультете удмуртской филологии студенты одновременно изучают несколько иностранных языков и изучение языков осуществляется на базе родного (удмуртского) и второго родного (русского) языков. В рамках дополнительной специализации студенты, изучающие финский, венгерский и немецкий языки как основной, дополнительно изучают английский язык. А в тех группах где английский и немецкий является основным иностранным языком, студенты имеют возможность изучать либо финский либо венгерский язык как дополнительный.

Учитывая интеграционные процессы, происходящие в мире, в стратегическом плане многоязычие становится как культурологической, так и экономической категорией, поскольку богатство языкового опыта человека помогает ему не только развить свое общечеловеческое сознание, но и свободнее интегрироваться в мировую систему профессиональных и деловых взаимоотно-

ношений. Так, студенты факультета удмуртской филологии Удмуртского государственного университета свободно интегрируются в мировое образовательное пространство во время прохождения научных и языковых стажировок, а также при обучении в магистратуре в университетах Эстонии, Финляндии, Венгрии или же, отправляясь в Англию или Америку для работы по программе Work and Travel. Таким образом, можно утверждать, что знания одного иностранного языка, а в лучшем случае нескольких иностранных языков, формирует у студентов-удмуртов кросс-культурную компетенцию.

Изучение как минимум двух иностранных языков в контексте высшего образования – это реальность и потребность сегодняшнего дня. Овладение вторым иностранным языком не может проходить без взаимодействия с первым иностранным языком. Процесс такого взаимодействия имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Иностранный язык, как инструмент познания, является действенным фактором развития личности в поликультурном пространстве. Более того, можно сказать, что иностранный язык является важным фактором осознания и принятия своего родного языка (в данном случае удмуртского), который в силу объективных обстоятельств уступал и уступает место русскому языку во всех сферах жизнедеятельности носителей удмуртского языка. Интерес зарубежных ученых и студентов к удмуртскому языку, стремление изучить и выучить его и говорить на нем поднимает статус удмуртского языка в сознании тех, кто может и хотел бы говорить на своем родном языке, но в силу объективных социолингвистических обстоятельств не может сделать этого. К числу положительных факторов многоязычия относится опора на положительный опыт учащихся, приобретенный ими при изучении родного и первого иностранного языков. Накопленный когнитивный и лингвистический опыт также положительно сказывается на овладении вторым иностранным языком. Формирование билингвальной иноязычной компетенции учащихся может идти более успешно, благодаря использованию учителем контрастивно-сопоставительного подхода при объяснении новых грамматических явлений, презентации новых лексических единиц, описании социо-культурного или социолингвистического контекста речевых действий. На факультете удмуртской филологии в учебный план включен спецкурс «Лингвистическая типология», что дает широкие возможности как преподавателям, так и студентам для сопоставительного преподавания и изучения иностранных языков. Более того, для успешного овладения несколькими иностранными языками преподаватели факультета удмуртской филологии используют такие оригинальные методические приемы как:

- 1) Прием панорамного предъявления языковых явлений. При обучении второму и даже третьему иностранным языкам этот метод вполне применим. При его использовании лучше выявляются общие закономерности языковых явлений, чем при ограничении поля зрения лишь явлениями одного языка.
- 2) Прием проведения занятий на двух или нескольких языках, что несет в себе чисто коммуникативную направленность. При изучении первого иностранного языка и последующих иностранных языков такие многоязычные занятия обеспечивают развитие многоязычной коммуникативной компетенции, формирование умения безшокового перехода с одного языка на другой.
- 3) Прием самостоятельного соизучения языковых явлений. В данном случае

занятия проводятся в форме мини-конференций или круглых столов, на которых студенты под руководством преподавателей представляют заранее подготовленные сообщения, в которых анализируются грамматические категории двух или трех языков. 4) Прием дифференциации культурных фактов стран изучаемых языков. Обучение многоязычию имеет социо-культурную направленность. Для успешной межкультурной коммуникации необходимо, чтобы учащиеся знали, понимали и умели различать категории, по которым культуры отличаются друг от друга и которые в своей структурированной общности образуют специфический профиль одной отдельно взятой культуры. Сюда относятся следующие категории: национальный характер, восприятие окружающего мира, мышления, язык, невербальные способы общения, ценностные ориентации, нормы, обычаи. На занятиях по иностранному языку, студенты готовят ролевую игру, изучая указанные категории в странах изучаемых языков и демонстрируя их знание в ходе ролевой игры. 5) Прием использования аутентичных видео-материалов с субтитрами на том же иностранном языке или на других иностранных языках.

С другой стороны процесс взаимодействия нескольких языков, особенно в рамках изучения иностранных языков в условиях билингвизма, приводит к языковой интерференции и возникает проблема как методически правильно построить преподавание языка, чтобы избежать ошибок в речи при изучении иностранного языка.

Тем не менее, следует отметить, что любой язык, будь то родной или иностранный, как явление духовной жизни человечества выполняет главную роль – способствует процессу коммуникации, социализации, профессионализации и социальной адаптации. Социализацию, понимаемую как процесс социального становления личности, усвоение индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу невозможно представить вне контекста языка и речи. Атрибутивным признаком языковой и, в более лучшем случае, многоязыковой личности является функциональная грамотность, которая определяется как востребованный в многоязычном и поликультурном информационно-коммуникативном пространстве уровень лингвистического образования, предполагающий усвоение экстралингвистических знаний о правилах, нормах, способах общения в единой системе, с имеющимися лингвистическими знаниями и коммуникативно-речевыми умениями, возможность и готовность к их комплексному использованию в практике общения, в том числе, иноязычного. [1: 62]

Процесс обучения межкультурной коммуникации сегодня включает разные компоненты: языковой, исторический, эстетический и этический. На современном этапе развития методики преподавания иностранных языков, особенно в условиях двуязычия, используется весь комплекс интерактивных методов обучения, суть которых заключается в том, что обучающий (учитель) не преподаёт готовые истины, а организует совместный с обучаемыми (учащимися) поиск знаний, моделирует ситуации с принятием коммуникативных решений через призму родного, второго родного либо только иностранного языка.

Внедрение различных форм коммуникации с использованием креативных и инновационных технологий, развитие умения четко определять ситуации и

цели общения с планомерной их реализацией, расширение творческого и научного потенциала обучаемых в рамках межкультурной коммуникации, обеспечивает становление и развитие языковой личности способной адаптироваться к современному уровню и стилю профессионального и личностного общения.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Исламишин, Р. Ф. Языковая личность 21 века. – М., 2005.
2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 2003.

**Кудрявцева Раисия Алексеевна**  
**Доктор филологических наук**  
**Директор института финно-угроведения**  
**Марийский государственный университет**  
**Шабьков Виталий Иванович**  
**Кандидат философских наук**  
**Ведущий научный сотрудник**  
**Марийского научно-исследовательского института им. В.М. Васильева**  
**г. Йошкар-Ола, Россия**

#### **ЯЗЫКОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ**

##### Abstract

The issues of students' language communication of the Mari El Republic are discussed. Language is considered as one of the most important factors of ethnic self-identification.

Key words: language communication, ethnic self-identification

Языковая коммуникация обучающейся молодежи является мощным индикатором ее жизненных приоритетов, этнических притязаний (рефлексий), а также ярким показателем этико-нравственной ее состоятельности.

Язык является важнейшим фактором этнического сознания человека, его этнической самоидентификации. Результаты социологических исследований конца XX – начала XXI в., направленных на изучение межконфессиональных и межнациональных отношений в Республике Марий Эл (1994, 2001 и 2011 гг.), культурной интеграции населения Республики Марий Эл (2006 г.), свидетельствуют о том, что среди факторов этнической самоорганизации молодежь выделяет именно язык. Остальные мотивы сближения с людьми своей национальности, доминирующие в молодежном сознании (черты характера, психология, народные обычаи и историческое прошлое) по частотности ответов респондентов явно уступают языку. Язык является доминирующим ответом на вопрос «Что сближает Вас с людьми Вашей национальности?» в 1994—2011 гг. как у русских и марийцев (наиболее многочисленных этнических группах республики), так и татар, и представителей других нацио-

нальностей (см. Табл. 1). Колебания во мнении респондентов разных национальностей, очевидно, связаны с изменениями, происходящими в социально-политической жизни страны и республики.

Таблица 1

Мотивы сближения с людьми своей национальности  
в зависимости от национальной принадлежности респондентов  
в возрасте от 15 до 29 лет (в % от числа опрошенных)\*

Мотивы	Национальность респондентов											
	Русские				Марийцы				Татары			
	1994	2001	2006	2011	1994	2001	2006	2011	1994	2001	2006	2011
Язык	63,5	76,8	54,4	64,1	67,8	72,3	64,9	70,1	70,0	71,4	70,5	66,7
Народные обычаи	30,2	33,3	17,1	30,3	36,7	50,4	31,4	25,0	33,3	50,0	61,4	50,0
Историческое прошлое	25,2	24,2	23,8	26,9	14,3	29,4	16,5	28,5	6,7	7,1	20,5	20,0
Религия	17,6	19,2	19,2	17,9	10,1	14,3	9,6	11,1	46,7	21,4	59,1	36,7
Черты внешнего облика	12,6	24,2	15,5	13,1	4,9	7,6	8,0	8,3	0,0	7,1	22,7	0,0
Черты характера, психология	30,2	44,4	30,1	24,8	20,0	23,5	15,4	16,0	3,3	14,3	27,3	16,7
Одинаковое отношение к другим народам	-	15,2	-	9,0	-	13,4	-	9,0	-	28,6	-	6,7
Общая участь, одинаковое социально-общественное положение	-	14,1	-	15,9	-	11,8	-	8,3	-	14,3	-	10,0
Другое	-	1,0	1,6	-	-	0,0	0,0	-	-	7,1	0,0	-
Ничто не сближает	3,1	1,0	2,6	2,1	5,3	2,5	0,5	4,9	3,3	0,0	4,5	0,0
Затрудняюсь сказать	20,1	1,0	6,2	15,2	16,7	5,9	4,3	8,3	16,7	0,0	4,5	0,0
Происхождение	-	-	37,8	-	-	-	34,6	-	-	-	45,5	-
Место проживания	-	-	32,6	-	-	-	53,2	-	-	-	18,2	-
Культура	-	-	26,4	-	-	-	27,7	-	-	-	43,2	-

\* Прочерк (-) в данной и последующих таблицах означает то, что указанные варианты ответа отсутствовали в анкете социологического опроса.

При этом молодые респонденты неодинаково относятся к родному языку родителей как критерию для определения национальности человека. Материалы социологических исследований 2001, 2006 и 2011 гг. (Табл. 2) показывают, что этот определитель наиболее важен для марийской молодежи,

в меньшей степени – для русской; у татарской молодежи всплеск интереса к этой проблеме был обозначен в 2006 году. В целом, почти 50 % молодых марийцев в 2006 году признали в качестве критерия для определения национальности человека язык (язык родителей и язык общения между родителями и детьми).

Таблица 2

Определители национальности человека в зависимости от национальной принадлежности молодежи (в % от числа опрошенных)

Критерии	Национальность								
	Русские			Марийцы			Татары		
	2001	2006	2011	2001	2006	2011	2001	2006	2011
Национальность отца	25,9	38,9	24,8	29,2	33,5	20,8	44,6	59,1	33,3
Национальность матери	10,4	15,0	4,8	7,8	5,3	2,8	6,2	11,4	0,0
Решение самого человека	42,9	-	38,6	32,4	-	34,0	36,9	-	46,7
Место проживания	0,6	4,1	2,1	2,7	8,5	7,6	0,0	0,0	0,0
Родной язык родителей	11,9	17,1	11,0	21,0	35,1	24,3	7,7	25,0	6,7
Язык общения между родителями и детьми	7,1	12,4	4,8	6,7	13,8	5,6	4,6	0,0	6,7
Другое		11,9	12,4		2,7	4,2		2,3	0,0
Не ответили	1,2	0,6	1,5	0,2	1,1	0,7	0,0	2,2	6,6

Для характеристики языковой коммуникации обучающейся молодежи РМЭ, в том числе обучающейся в системе начального (НПО), среднего (СПО) и высшего (ВПО) профессионального образования, важными являются следующие показатели:

- родной язык респондентов,
- язык общения с родителями и сверстниками,
- диапазон изучаемых и знаемых языков,
- степень владения языками,
- отношение к преподаванию марийского языка в школе.

При их рассмотрении мы будем оперировать как материалами вышеназванных исследований, так и специальных опросов 1998 и 2005 гг. среди молодежи, обучающейся в системе профессионального образования.

В целом, среди молодежи 15—29 лет исследования 1994-2011 гг. фиксируют следующую закономерность: стабильно высокие показатели у русской молодежи в плане признания родным языком русского национального языка, для марийской и татарской же молодежи характерна прогрессирующая тенденция к уменьшению (правда, незначительному) значимости родного национального языка их родителей (см. табл. 3). Такая же картина обнаруживается и среди обучающейся молодежи РМЭ (табл. 4). В 2011 году 68,6 % ма-

рийских респондентов родным языком назвали марийский, 19,6 % – марийский и русский одновременно и 11,8 % – русский. Почти все русские респонденты (94,7 %) родным языком считают русский язык.

Таблица 3

Родной язык молодежи в зависимости от национальной принадлежности в 1994-2011 годах (в % от числа опрошенных)

Родной язык	Национальность респондентов								
	Русские			Марийцы			Татары		
	1994	2001	2011	1994	2001	2011	1994	2001	2011
Марийский	0,6	1,0	0,7	80,1	63,9	68,1	0,0	0,0	0,0
Русский	98,1	94,9	95,9	17,3	7,6	11,1	13,3	0,0	30,0
Татарский	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	0,7	76,7	64,3	66,6
Русский и марийский	0,0	1,0	3,4	0,0	26,9	19,4	0,0	0,0	0,0
Русский и татарский	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,3	35,7	3,3
Не ответили	1,3	1,1	0,0	2,6	0,8	0,0	6,7	0,0	0,0

Довольно большая часть марийской и татарской молодежи в возрасте 15-29 лет (более 80 %) в начале XXI века считала необходимым знание каждым представителем этноса знание своего родного языка.

Постепенное увеличение в начале нового века числа марийской молодежи, признающей родным языком русский, свидетельствует об углублении процесса ее русификации. Наиболее подвержены ему городские респонденты, а также молодые женщины. В 2006 году у более половины городской марийской молодежи в возрасте 15-29 лет (51,9 %) первым языком (языком, на котором научились говорить) был русский (для сравнения: в возрастных группах 29-45 лет – 47,6 %, 46-59 лет – 39,0 %, 60 лет и старше – 18,8 %). Численность молодых марийских сельских женщин, считающих родным языком русский, в этом году составляла 13 %, то есть в 6,5 раза больше, чем число женщин в возрасте 46 лет и старше. Данные тенденции характерны и для обучающейся молодежи РМЭ.

Таблица 4.

Родной язык молодежи РМЭ, обучающейся в системе НПО, СПО и ВПО (в % от числа опрошенных)

Родной язык	Национальность респондентов					
	Русские		Марийцы		Татары	
	1998	2005	1998	2005	1998	2005
Марийский	1,4	2,1	66,9	66,4	0,0	0,0
Русский	97,9	97,6	30,8	33,6	34,8	30,3
Татарский	0,0	0,0	0,0	0,0	65,2	69,7
Русский и марийский	0,0	0,0	1,6	0,0	0,0	0,0
Русский и татарский	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Не ответили	0,7	0,3	0,7	0,0	0,0	0,0

Основным языком общения всей современной учащейся молодежи республики является русский язык. 99,3 % русских, 74,7% марийцев и 95,7 %

татар отметили, что они предпочитают общаться со сверстниками на русском языке. Марийский язык является языком общения у 15,4 % респондентов марийской национальности. Лишь 1,1 % марийцев отмечают, что они испытывают трудности при общении со сверстниками из-за незнания русского языка; у 13,2 % марийцев по этой причине иногда возникают проблемы.

Языковая компетенция молодежи, а именно, знание различных языков, во многом определяется условиями, создаваемыми для их изучения в образовательных учреждениях (об изучении языков см. табл. 5).

Таблица 5

Распределение ответов на вопрос «Какие языки Вы изучали (изучаете)?»  
(в % от числа опрошенных)

Язык	Национальность респондентов					
	Русские		Марийцы		Татары	
	1998	2005	1998	2005	1998	2005
Русский	53,6	86,6	51,6	89,7	21,7	81,8
Марийский	10,7	38,6	34,1	81,4	13,0	30,4
Английский	71,8	89,3	50,5	71,5	87,0	78,8
Немецкий	29,2	25,9	33,5	38,7	13,0	21,2
Французский	18,2	13,8	14,3	15,0	17,4	18,2
Другой	4,5	3,1	6,6	9,5	8,7	27,3

Как показывают соцопросы, отмечается резкое падение интереса обучающихся к изучению марийского языка и таких иностранных языков, как французский и немецкий. К примеру, в 2005 году лишь 22,7 % молодых респондентов русской национальности, 21,4 % марийцев и 28,6 % татар, изучающих немецкий язык, отметили, что этот язык пригодится в их дальнейшей жизни. Одновременно отмечается тенденция резкого возрастания числа тех, кто считает необходимым для обустройства дальнейшей жизни и карьеры знание английского языка (75,9 % респондентов в 1998 г. и 79,5 % в 2005 г.).

Сопоставительный анализ результатов социологических исследований разных лет позволяет говорить о том, что интерес русскоязычной молодежи республики к марийскому языку и соответственно к необходимости его изучения в школе возрастает по мере взросления и повышения образовательного уровня. Так, среди школьников русской и татарской национальностей число респондентов, придерживающихся мнения о необходимости преподавания марийского языка во всех школах, составляло соответственно 5,7 % и 8,8 % (2000 г.), а среди студентов вузов и учащихся ПТУ и ССУЗов (1998 г.) таких было почти в два раза больше (13,4 % русских и 17,4 % татар).

Обращает на себя внимание противоречие: с одной стороны, учащаяся молодежь русской национальности в большинстве своем против преподавания марийского языка в школах республики (см. табл. 6), с другой стороны, почти половина их дискомфортно чувствует себя в обществе своих сверстников из-за незнания марийского языка.

Таблица 6

Мнение обучающейся молодежи о необходимости преподавания



марийского языка в школах РМЭ в зависимости  
от национальной принадлежности  
(в % от числа опрошенных)

	Национальность респондентов					
	Русские		Марийцы		Татары	
	1998	2005	1998	2005	1998	2005
Необходимо изучать во всех школах	13,4	12,1	40,1	46,2	17,4	9,1
Необходимо изучать в отдельных школах	37,5	30,7	31,3	26,5	47,8	27,3
Нет такой необходимости	38,8	45,5	13,2	15,0	17,4	54,5
Затрудняюсь ответить	10,3	11,7	15,4	12,3	17,4	9,1

Девушки в значительной степени, чем юноши, ориентированы на интеграцию в плане межнационального общения, на изучение максимально большего количества языков, а также положительно высказываются относительно преподавания марийского языка в школах республики.

Материалы исследования 2011 г. фиксируют «пестрый» уровень владения обучающейся молодежью языками основных этносов РМЭ (см. табл. 7). Так, отмечен высокий уровень владения (пишут, читают, говорят) русским государственным языком у марийской молодежи (98 %). Почти 4 % марийской обучающейся молодежи, вообще, не владеют родным марийским языком, имеют низкий уровень владения им (понимают, но не говорят) 11,8 % опрошенных, 2 % владеют только устной формой марийской речи. Марийцы больше, чем русские, проявляют интерес к татарскому языку. Владение устной формой марийской речи в той или иной степени отметили 7,9 % русской обучающейся молодежи, понимание (понимают, но не говорят) – 11,8 %.

Таблица 7

Уровень владения обучающейся молодежью РМЭ русским, марийским и татарским языками в зависимости от национальной принадлежности  
(в % от числа опрошенных)

	Пишу, читаю, говорю	Читаю, говорю, но писать не умею	Говорю, но ни читать, ни писать не умею	Говорю с затруднениями	Понимаю, но не говорю	Не владею	Не ответили
Русский язык							
русские	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
марийцы	98,0	0,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0
Марийский язык							
русские	0,0	0,0	2,6	5,3	10,5	81,6	0,0
марийцы	78,4	3,9	2,0	0,0	11,8	3,9	0,0
Татарский язык							
русские	0,0	0,0	0,0	2,6	0,0	97,4	0,0
марийцы	2,0	0,0	0,0	2,0	5,9	86,3	3,8

Итак, результаты исследования мнения обучающейся молодежи РМЭ относительно языковой коммуникации коррелируют с данными по молодежи,

в целом, и обозначают тенденции, «симптоматические процессы» в языковом развитии современного общества. Так, наши исследования показали:

- непревзойденное значение русского языка для всех этнических групп обучающейся молодежи,
- несовпадение языковых притязаний марийской молодежи в плане родного языка в будущем и реальным его использованием в современной жизненной практике,
- ослабление интереса общества к полноценному функционированию марийского государственного языка,
- перемещение интереса молодежи в сторону изучения английского языка.

**Медведева Татьяна Сергеевна**  
**Кандидат филологических наук**  
**Доцент кафедры немецкой филологии ИИЯЛ**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

### **КУРС «СОПОСТАВЛЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУР И ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ» КАК КОМПОНЕНТ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

#### Abstract

The paper presents instructional materials of the course annually offered to foreign students in the Udmurt State University within “Adaptation week.” Key words: comparison of national cultures, adaptation problems, Russian mentality, communicative behaviour.

В течение нескольких лет в УдГУ для иностранных студентов под руководством Управления международных связей организуется «Неделя адаптации», в рамках которой проводился курс «Сопоставление лингвокультур и проблемы адаптации», разработанный автором данной публикации. В данном курсе основное внимание уделяется трем основным темам: параметрам сопоставления национальных культур, выделенным Г. Хофстеде и Э. Холлом, проблемам и стадиям адаптации в чужой культуре, а также особенностям русской ментальности и коммуникативного поведения. Как представляется, данные разделы курса расположены в логической последовательности – от абстрактного к конкретному и позволяют в краткие сроки ознакомить иностранных студентов, прибывших для обучения на разных факультетах УдГУ, с основами теории межкультурной коммуникации, а также с практическими аспектами межкультурной коммуникации в России.

Практика показывает, что уровень владения русским языком студентами-иностранцами различается в значительной степени, в связи с чем особую значимость приобретает раздаточный материал, который предоставляется студентам перед учебными занятиями с целью создания возможности его изучения в домашних условиях, а затем детальной проработки на учебном занятии

(при затруднениях в понимании использовались языки-посредники – английский, немецкий, а также к сотрудничеству привлекались кураторы из числа студентов УдГУ). Необходимым условием адекватности восприятия достаточно сложного материала курса, как представляется, является также четкая дикция, медленный темп речи преподавателя, и адаптация содержания курса для студентов, для которых русский язык не является родным, а также разъяснение терминологии на доступных и наглядных примерах.

В настоящей публикации приводятся темы и раздаточный материал к ним, который использовался в указанном курсе.

#### ТЕМА 1. СОПОСТАВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУР.

В середине семидесятых годов XX века Гирт Хофстеде исследовал базу данных о ценностях людей в более чем 50 странах мира, собранную путем опросов. Итогом статистической обработки данных явилось выделение четырех параметров, по большей или меньшей выраженности которых отличаются национальные культуры, затем к этой модели был добавлен пятый аспект:

- дистанция власти (отношение к власти);
- индивидуализм/коллективизм;
- фемининность/маскулинность;
- избегание неопределенности;
- долгосрочная/краткосрочная временная ориентация (1997).

Антрополог Эдвард Т. Холл в своих трудах описал модель культур, содержащую следующие аспекты:

- язык времени
- язык пространства
- отношение к контексту (High Context – Low Context Cultures).

##### **Монохронное отношение ко времени:**

ориентация при планировании времени на последовательное выполнение действий, подчинение деятельности находящемуся в распоряжении времени – низкая степень гибкости.

##### **Полихронное отношение ко времени:**

одновременное, практически параллельное выполнение различных действий, высокая толерантность по отношению к прерыванию деятельности – большая гибкость. Время подчиняется потребностям деятельности.

**Отношение к пространству** – различная потребность в физическом отграничении индивидуума по отношению к окружающей среде – потребность в дистанции. Она выражается в:

- территориальном отграничении личной сферы;
- пространственном разграничении на рабочем месте;
- проксемике (дистанция между людьми при межличностной коммуникации).

##### **Отношение контексту языковых выражений.**

Высококонтекстные культуры:

- для стиля коммуникации характерна косвенность и имплицитность;
- подкрепление контекстуализирующими средствами (интонация, мимика, жесты);
- большая роль совместных фоновых знаний;
- смысл выводится из ориентации на общий контекст;

- высказывание оставляет больше свободы для толкования, предполагается способность партнера к комбинированию смыслов;
- партнер вынужден заполнять имеющиеся лакуны.

**Низкоконтекстные культуры:**

- больше информации содержится в прямых высказываниях, в эксплицитной форме;
- смысл высказывания выводим в большей степени из совокупности отдельных компонентов информации, чем из общего контекста;
- высказывание оставляет меньшую свободу толкования и заполнения партнером лагун.

**ТЕМА 2. ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ В ЧУЖОЙ КУЛЬТУРЕ.**

**Адаптация** – процесс приспособления человека к изменившимся условиям окружающей среды, к чужой культуре.

Виды адаптации: физиологическая, социально-психологическая, академическая адаптация.

Стадии адаптации: «медовый месяц», культурный шок, выздоровление, завершенная адаптация, шок после возвращения домой, реадаптация.

**Культурный шок** – состояние физического и эмоционального дискомфорта в новой среде, конфликт между привычными для человека ценностями, нормами, языком и этими явлениями в чужой культуре.

**U – модель** прохождения различных стадий культурного шока:

1 фаза – эйфория – энтузиазм, приподнятое настроение, человек является «зрителем» в новой культуре;

2 фаза – отчуждение – непривычная окружающая среда начинает оказывать свое негативное воздействие: появляются сложности в контактах, взаимное непонимание с местным населением, иностранец, как правило, обвиняет в некомпетентности себя;

3 фаза – эскалация – симптомы культурного шока достигают критической точки, что может проявиться в чувстве беспомощности, разочаровании, фрустрации и депрессии. В этом обвиняется «чужая» культура, собственная культура видится лишь в положительном свете;

4 фаза – осознание – конфликты и недоразумения осознаются как результат различия культур;

5 фаза – понимание – приходят понимание и принятие, изучение и положительная оценка новых культурных стандартов, межкультурная компетенция.

**ТЕМА 3. РУССКАЯ МЕНТАЛЬНОСТЬ И КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ**

**Ментальность** – специфический способ восприятия и понимания действительности. Национальный менталитет – национальный способ восприятия и понимания действительности, определяемый совокупностью когнитивных стереотипов нации.

**Основные черты русской ментальности:**

- соборность/коллективизм – приоритет общих, коллективных интересов над личными;
- душевность социальных отношений;
- созерцательность мышления;

- историческая терпеливость;
- неосмотрительность/отсутствие планирования;
- максимализм/нелюбовь к среднему;
- отсутствие законопослушания;
- ответственность перед внешним контролем;
- потребность в идеалах;
- стремление к справедливости;
- второстепенность материального;
- национальная самокритичность;
- надежда на централизованное решение проблем;
- вера в возможность быстрого решения сложных проблем.

**Коммуникативное поведение:**

- высокая степень общительности;
- эмоциональность;
- свобода вступления в контакт;
- искренность/откровенность в общении;
- стремление к неформальному общению;
- педагогическая доминантность;
- дискуссионность общения;
- бескомпромиссность;
- эмоциональность споров;
- проблемность повседневного общения.

Как показала практика проведения данного курса с группами студентов из разных стран, его содержание адекватно воспринималось, о чем имеются позитивные отзывы в Управлении международных связей УдГУ. Данный факт позволяет надеяться, что курс является компонентом межкультурного образования иностранных студентов и вносит определенный вклад в облегчение их адаптации в культуре России.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов / пер. с англ. А.Д. Шмелева. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
2. Корнилов, О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
3. Льюис, Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию / пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Дело, 2001. – 448 с.
4. Прохоров, Ю.С., Стернин, И.А. Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта: Наука, 2006. – 328 с.
5. Сергеева, А.В. Русские: Стереотипы поведения, традиции, ментальность. – 3-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 320 с.
6. Трофимов, В.К. Душа русского народа: Природно-историческая обусловленность и сущностные силы. – Екатеринбург: Банк культурной информации. – Серия «Философское образование». – Вып. 7. – 1998. – 159 с.
7. Baumgart, A., Jänecke, B., Russlandknigge, R. Oldenbourg Verlag. – München Wien, 1997. – 255 S.
8. Hofstede, G., Hofstede, G.J. Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. 3. Auflage. – München: Deut-

scher Taschenbuch Verlag GmbH, 2006. – 555 S.

9. Löwe, Barbara. KulturSchock Russland. Reise Know-How Verlag Peter Rump GmbH, Bielefeld, 2002. – 264 S.

10. Yoosefi, T., Thomas, A. Beruflich in Russland. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. – Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2003. – 132 S.

11. Медведева, Т. С. Межкультурная коммуникация и проблема адаптации немецких студентов к пребыванию в России / Т. С. Медведева // 70 лет высшему образованию в Удмуртии: Материалы конференции. – Ижевск, 2002. – С. 96–100.

12. Медведева, Т. С. Академическая мобильность и проблема межкультурной адаптации: (на примере Германии) / Т. С. Медведева // Теоретические и практические вопросы языкового образования: регион. науч.-практ. конф. – Ижевск, 2003. – С. 176–184.

13. Медведева, Т. С. Межкультурные различия и их роль в межкультурной коммуникации / Т. С. Медведева // Зависимость, ответственность, доверие: в поисках субъектности: материалы междунар. конф. – Кн. 1. – М.–Ижевск, 2004. – С. 199–202.

14. Медведева, Т.С. Международная деятельность и межкультурная коммуникация (из опыта ИИЯЛ УдГУ) / Т. С. Медведева // "75 лет высшему образованию в Удмуртии": Материалы международной научной конференции. Ч. 1. Гуманитарные науки. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2006. – С. 188–193.

15. Медведева, Т.С. Межкультурная коммуникация в контексте интеграции образования (на примере российско-германских образовательных контактов) / Т. С. Медведева // Вестник Удмуртского университета. – № 9. – Ижевск, 2006. – С. 69–80.

16. Медведева, Т.С. К проблеме сопоставительного изучения национальных менталитетов // Социальный мир человека: Сб. науч. работ к 50-летию профессора Н.И. Леонова. – Ижевск: ИД «ERGO», 2007. – С. 165–167.

**Милютинская Наталья Юрьевна**  
**Кандидат педагогических наук**  
**Заведующий кафедрой второго иностранного языка**  
**и лингводидактики ИИЯЛ**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

## **СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ АВТОНОМНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

### **Abstract**

The paper introduces the didactic system of the second language acquisition in the autonomous educational space. It comprises the system of modern approaches, methods, assessment and testing, professional disciplines which, as a system, allows students to acquire professional competence.

Key words: autonomous educational space, professional language education, professional competence, second foreign language teaching.

Изучение и анализ современного состояния и перспектив развития системы высшего языкового образования позволяют констатировать, что задача языкового образования, как социально-культурной составляющей развития общества, заключается в формировании нового типа личности, обладающей культурой мышления и речи, готовностью к сотрудничеству, саморазвитию и самореализации в профессиональной, социальной и межкультурной деятельности. Следует отметить, что данная задача полностью отражает основные принципы Болонского процесса, в частности, способности индивида учиться на протяжении всей жизни.

В связи с этим нам видится необходимым включить в содержание социально-профессиональной компетентности специалиста в области языка наряду с базовыми лингвокультуроведческими компетенциями и компетенции автономной учебной деятельности (когнитивно-познавательные, рефлексивно-оценочные, коммуникативно-деятельностные).

Овладение студентами социально-профессиональной компетентностью становится возможным в условиях проектирования «автономного образовательного пространства» (термин А. Н. Утехиной). Под автономным образовательным пространством мы вслед за профессором Утехиной А. Н. понимаем «самостоятельную структуру в профессиональной подготовке специалиста по иностранному языку (ИЯ), представляющую собой трёхкомпонентную, полифункциональную, иерархически организованную педагогическую систему» [4: 239]. Целостность автономного образовательного пространства обеспечивается интеграцией образовательных процессов, которые проявляются в *социально-педагогическом, предметно-дидактическом и психологическом компонентах*, а также обуславливаются непрерывностью самоуправляемого процесса овладения ИЯ [4:239].

*Социально-педагогический компонент* обусловлен социальным заказом на компетентного специалиста в области языка, способного к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации. Данные требования представлены в федеральном государственном образовательном стандарте по «Филологии» и «Лингвистике», анализ которых свидетельствует о повышении роли самостоятельного овладения ИЯ студентами, что отражено в группах общекультурных и профессиональных компетенций.

*Предметно-дидактический компонент* автономного образовательного пространства содержит цели обучения, требования к технологиям обучения самостоятельному овладению ИЯ и организационную структуру овладения студентами ИЯ в рамках автономной учебной деятельности.

*Психологический компонент* автономного образовательного пространства включает диагностирование студентами уровня овладения компетенциями автономной учебной деятельности (далее КАУД), рефлексивное оценивание, проектирование индивидуальной траектории обучения ИЯ.

Учитывая трёхкомпонентную структуру автономного образовательного пространства и основываясь на его критериях (структурный, процессуаль-

ный, ресурсный, субъектно-деятельностный и духовно-информационный), на кафедре второго иностранного языка и лингводидактики Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) Удмуртского государственного университета (УдГУ) была создана модель овладения КАУД в процессе изучения второго иностранного языка (ИЯ2). Модель представляет собой систему, структура которой отражает признаки автономного образовательного пространства и ключевые компоненты педагогического процесса овладения КАУД и состоит из четырёх блоков: целевого, теоретико-методологического, содержательно-технологического и обобщающего [1, 59].

Рассмотрим, возможные варианты реализации модели овладения КАУД в процессе изучения ИЯ2.

Так, в рамках целевого и теоретико-методологического блоков, согласно требованиям образовательного стандарта, нами были выделены в особую категорию компетенции автономной учебной деятельности: когнитивно-познавательные, рефлексивно-оценочные и коммуникативно-деятельностные.

Выделенные нами подходы и принципы моделирования процесса овладения КАУД в теоретико-методологическом блоке позволили определить требования к построению концептуально-обоснованной системы овладения КАУД в рамках содержательно-технологического блока. Данная система должна обеспечивать: 1) индивидуальную зону творческого развития и самореализации студента; 2) формирование готовности к самостоятельности и автономности в обучении; 3) развитие личностных качеств (эмоциональной сферы, устойчивости к стрессам, уверенности в себе, позитивного отношения к миру и принятия других людей); 4) развитие мотивации самоактуализации, самосовершенствования [2].

Для конкретизации содержания овладения КАУД в процессе изучения ИЯ2 необходимо рассмотреть содержание обучения ИЯ2.

Согласно современным требованиям образования дидактическое оснащение процесса обучения второму иностранному языку предполагает реализацию основной цели – личностное и профессиональное развитие будущего специалиста путём овладения лингвокультуроведческой компетенцией (лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная) и компетенциями автономной учебной деятельности (когнитивно-познавательная, рефлексивно-оценочная, коммуникативно-деятельностная) для обеспечения успешности процесса восприятия, выражения и воздействия на втором иностранном языке в межкультурном, социальном и профессиональном дискурсах общения. Реализация данной цели невозможна без пересмотра содержания обучения второму иностранному языку. В содержании обучения ИЯ2 мы выделяем следующие принципы:

- *лично-ориентированного подхода*, учитывающего интересы и способности студентов и способствующего самоактуализации личности обучаемого в субъект-субъектном взаимодействии;

- *компетентностного подхода*, позволяющего представить дидактически-обусловленную цель обучения и измерить результат овладения студентами суммой необходимых компетенций при изучении ИЯ2;

- *контекстного подхода*, предполагающего создание дидактических условий для последовательного моделирования предметного и социально-



го содержания будущей профессиональной деятельности студентов

- *конструктивизма*, направленного на организацию условий для активной познавательной деятельности студентов, в ходе которой обучающиеся создают новое знание на основе ранее приобретённого опыта;

- *обучения в сотрудничестве*, позволяющего совместно усвоить, осмыслить изучаемый материал и сформировать чувство личной ответственности за успехи товарищей и сознательности обучающихся;

- *развивающе-творческой направленности*, способствующей раскрытию творческого потенциала, активности и ответственности студентов.

В соответствии с целью обучения и принципами мы выделяем *основные требования к отбору содержания обучения второму иностранному языку*: соответствие содержания обучения ИЯ2 целям профессиональной языковой подготовки; выбор адекватных методов обучения, способствующих овладению лингвокультуроведческими компетенциями и компетенциями автономной учебной деятельности; учёт деятельностной самоуправляемой основы обучения; субъектно-индивидуальная включённость студентов в процесс овладения языковыми знаниями; создание условий для развития интеллектуальных способностей, интересов и творчества студентов; создание условий, способствующих сотрудничеству и воспитанию личной ответственности; обеспечение динамики процесса овладения КАУД: познавательная самостоятельность (на уровне инструктивно-исполнительном, вариативном) → самоуправляемое овладение языковыми знаниями (уровень активно-поисковый) → практико-языковая автономная учебная деятельность (уровень учебной автономной деятельности).

Учитывая перечисленные требования, мы предлагаем выделить в содержании обучения ИЯ2: лингво-культуроведческий, коммуникативно-деятельностный и социально-профессиональный блоки, которые направлены на овладение студентами *лингвокультуроведческой* (лингвистические знания и культуроведческая осведомленность и способность оперировать ими), *когнитивно-познавательной* (развитие критического мышления в ходе вычленения, осознания, сопоставления, анализа и синтеза), *рефлексивно-оценочной* (умение критически осмыслить культурно-языковое явление, умение рефлексорного осмысления собственной учебной деятельности), *коммуникативно-деятельностной* (готовность к общению в коллективе, с представителями других культур на основе полученных знаний в рамках лингвокультуроведческой, когнитивно-познавательной, рефлексивно-оценочной компетенций, способность осуществлять организационно-управленческие действия). Следует отметить, что дисциплины, включенные в блоки, согласованы с уровнями овладения автономной учебной деятельностью (инструктивно-исполнительный, вариативный, активно-поисковый, уровень учебной автономии). Количество и объём дисциплин в блоке зависит от объёма теоретических и практических знаний, необходимых студентам на определенном этапе овладения ИЯ2. Дисциплины каждого блока (лингво-культуроведческого, коммуникативно-деятельностного и социально-профессионального) объединены конкретной учебной целью и чередуются с дисциплинами смежных блоков в зависимости от этапа обучения и уровня владения студентами компетенциями автономной

учебной деятельности. Объединение дисциплин в блоки обеспечивает соответствие требованиям современного иноязычного образования и логическую завершенность системы овладения ИЯ2 на уровне *лингвокультурологической, когнитивно-познавательной, рефлексивно-оценочной и коммуникативно-деятельностной* компетенций.

Так, в рамках *лингво-культурологического* блока осуществляется отбор тематического содержания и ситуаций общения, связанных с культурой изучаемого языка, в совокупности с фонетическими, лексико-грамматическими единицами, оформляющими иноязычную речь. Задачей данного блока является формирование культурологического и лингвострановедческого категориального аппарата у студентов, который способствует:

- *восприятию* иноязычной национальной культуры посредством изучения литературных источников в оригинале на ИЯ1, ИЯ2 и их переводах в сравнении с произведениями русской литературы и её переводами на ИЯ1 и ИЯ2;

- *формированию представлений* о культурной и социокультурной жизни стран изучаемого языка и родной страны и умения ориентироваться в феноменах иного образа жизни и системах ценностей;

- *расширению* кругозора студентов при чтении общественно-политических и публицистических текстов лингвострановедческой тематики на ИЯ2 в сравнении с ИЯ1 и РЯ;

- *совершенствованию* навыков дискуссионного общения на ИЯ2 по темам страноведческой направленности; знаний особенностей функционирования выразительных средств речи и способности оперирования ими в межкультурном коммуникативном пространстве.

*Лингво-культурологический* блок представлен спецкурсами «*Интерпретация художественного текста: культурологический аспект*», образовательным модулем «*Контрастивное страноведение*», спецкурсом «*Основы выразительной речи на иностранном языке*».

*Коммуникативно-деятельностный* блок, задачей которого является формирование способов формулирования мысли на ИЯ2 на основе знаний особенностей функционирования культурных и поведенческих норм и выбора стратегий вербальной и невербальной коммуникации. В связи с ведущей ролью *способов деятельности* в содержании обучения ИЯ2 особенно ответственным является отбор самих способов учебной деятельности, и компетенций, которыми должны овладеть студенты. Поэтому данный блок включает систему практических занятий, состоящий из *когнитивных, творческих, комбинированных и контролирующих лабораторных практикумов* [3, 193], которые направлены на овладение ключевыми компетенциями АУД (когнитивно-познавательные, рефлексивно-оценочные и коммуникативно-деятельностные) при изучении языкового материала на ИЯ2 в разных видах речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо). Лабораторные практикумы дополняют образовательные электронные модули по ИЯ2, например, «*Практикум по немецкому языку как второму иностранному*». В данный блок включена дисциплина «*Автономная учебная деятельность*», содержание которой знакомит сту-

дентов с основными способами учебной деятельности с целью эффективно-го самостоятельного овладения иностранными языками.

*Социально-профессиональный блок* содержания обучения ИЯ2 представляет собой комплекс спецкурсов, в задачу которых входит – научить студентов использовать определённые профессиональные компетенции в социально-профессионального и межкультурного общения. Профессиональный блок представлен спецкурсами «Проектировочная культура в профессиональной деятельности», образовательными модулями «Театрально-игровая деятельность в образовательном процессе», «Игровые методы формирования аналитико-рефлексивных умений учебного взаимодействия», систематизирующими основные закономерности и принципы современного образования будущих переводчиков и филологов и развивающими творческие, проектировочные и рефлексивные способности студентов с целью осуществления учения на протяжении всей жизни.

Таким образом, содержание обучения ИЯ2 представляет собой сложный взаимосвязанный процесс, отличающийся *этапностью* овладения системой лингвистических, социолингвистических, социокультурных компетенций и компетенциями автономной учебной деятельности (*когнитивно-познавательной, рефлексивно-оценочной и коммуникативно-деятельностной*), *системностью* построения блоков дисциплин, *интегративностью* на уровне овладения компетенциями и соответствующим им блоков дисциплин, *последовательностью* внедрения технологий овладения лингвокультуроведческой компетенцией и компетенциями автономной учебной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Брим, Н.Е. Теоретическое обоснование модели формирования компетенций автономной учебной деятельности у студентов-филологов // Самостоятельная работа студентов: модели, опыт, технологии. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009. – С. 58–66.
2. Краевский, В.В. Место и функции методологии педагогики в научно-методическом обеспечении модернизации образования // Интернет-журнал "Эйдос". – 07 ноября – 2003. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-04.htm>.
3. Милютинская, Н.Ю. К проблеме организации самостоятельной работы студентов по овладению выразительными качествами речи // Самостоятельная работа студентов: модели, опыт, технологии. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009. – С. 190–200.
4. Утехина, А.Н. Проектирование автономного образовательного пространства самостоятельного овладения языковыми знаниями // Самостоятельная работа студентов: модели, опыт, технологии. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009. – С. 239–248.

**Минина Ольга Георгиевна**  
**Кандидат филологических наук**  
**Зав. кафедрой лингвистики и межкультурных коммуникаций**  
**Сыктывкарский государственный университет**  
**г. Сыктывкар, Республика Коми, Россия**

**МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОНТАКТЫ  
И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
БАКАЛАВРА ЛИНГВИСТИКИ**

Abstract

The paper examines the role of international contacts in fostering cultural and professional competencies in students working for their Bachelor's Degree in Linguistics.

Key words: culture competence, professional competence, bachelor's degree, linguistics, intercultural communication.

В контексте современных тенденций глобализации международные профессиональные контакты приобретают особую актуальность. Это связано, прежде всего, с возможностью более свободного передвижения специалистов через государственные границы, различного рода обмена (профессиональными, студенческими, культурными), активным развитием международной информационной сети Интернет и необходимостью консолидации усилий в решении ряда проблем, в частности, касающихся вопросов экологии и совместного природопользования.

Очевидно, что навыки международных профессиональных контактов приобретаются в основном в вузе, поскольку здесь начинается профессиональное самоопределение специалиста, и именно высшее образование ориентировано на международное сотрудничество и готовит к нему студентов. В свете современных требований к подготовке бакалавров студенческая мобильность и культурологические компетенции становятся одним из приоритетов с одной стороны, а с другой – именно эта сфера является мало разработанной, особенно для провинциальных вузов, где международные образовательные контакты всегда были ограничены. Поэтому актуальность теоретической и практической разработки данного направления, безусловно, является важным вкладом в подготовку выпускника вуза.

Межкультурную профессиональную коммуникацию можно определить как контакты с иноязычной культурой в рамках профессиональной деятельности. Профессиональной деятельностью студентов-лингвистов является преподавательская, научно-исследовательская и переводческая сферы. В их рамках студенты должны быть готовы решать профессиональные задачи на английском языке – преподавать английский язык с использованием современных методических материалов и технологий, выполнять исследования по теории, методике преподавания языка, межкультурной коммуникации и осуществлять прямой и обратный устный и письменный переводы.

Основа профессиональных и общекультурных компетенций закладывается на занятиях – студент знакомится со структурой и нормативной стороной употребления иностранного языка, историей и культурой страны изучаемого языка, правилами этикета и т.д. Но многие компетенции, связанные с аспектами межкультурной коммуникации не могут быть освоены в рамках учебных занятий. К ним относятся:

- руководство принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума (ОК-2);

- обладание навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов (ОК-3);

- представление об этических и нравственных нормах поведения, принятых в инокультурном социуме, о моделях социальных ситуаций, типичных сценариях взаимодействия (ПК-2);

- владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия) (ПК-3);

- обладание готовностью преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения (ПК-7);

- умение использовать этикетные формулы в устной и письменной коммуникации (приветствие, прощание, поздравление, извинение, просьба) (ПК-8);

- обладание необходимыми интеракционными и контекстными знаниями, позволяющими преодолевать влияние стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям при контакте с представителями различных культур (ПК-18);

- умение моделировать возможные ситуации общения между представителями различных культур и социумов (ПК-19);

- владение международным этикетом в различных ситуациях межкультурного общения (сопровождение туристических групп, обеспечение деловых переговоров, обеспечение переговоров официальных делегаций) (ПК-20);

Чтобы быть уверенным в профессиональной подготовке студента необходима практика применения в жизни теоретических знаний с последующей их трансформацией в прочные профессиональные компетенции. И такой практикой являются реальные межкультурные контакты, в результате которых формируется собственный опыт и навыки межкультурной коммуникации.

Эти контакты могут быть как очные (личные), подразумевающие взаимодействие отдельных представителей различных культур, так и заочные, предполагающие анализ текстовых материалов или продуктов деятельности, в том числе интеллектуальной. Каждый из этих контактов предполагает решение определенных проблем межкультурной коммуникации.

Заочное знакомство с иноязычной культурой предполагает ознакомление с интеллектуальными продуктами этой культуры – историко-политическими источниками, материалами СМИ, произведениями искусства и т.д. и их анализ. Эффективным способом заочной межкультурной коммуникации является

ся он-лайн коммуникация в рамках научно-образовательных международных проектов. Примером могут служить проекты кафедры лингвистики и межкультурных коммуникаций Сыктывкарского государственного университета с образовательными учреждениями США. Первый представляет собой историко-культурологическое сопоставительное исследование «Образ птицы в культурах коми и североамериканских индейцев» при консультативной помощи директора Архива Фольклорного Центра библиотеки США в Вашингтоне. В настоящее время проект в электронном и печатном виде находится в читальном зале библиотеки Конгресса США. Второй проект – это создание межрегиональной группы преподавателей английского языка, включающей представителей 6 регионов: Сыктывкара, Москвы, Челябинска, Ижевска, Ставрополя, Архангельска и представителя дистанционной школы для незрячих Хэдли (Бостон) для разработки сайта по обучению английскому языку незрячих в России. Межкультурные контакты в рамках данных проектов являются дистанционными по своей природе, а по характеру представляют собой профессиональную коммуникацию на английском языке как научно-методического, так и административного характера. Оба создают и формируют навыки англоязычной профессиональной коммуникации участников. Недостатком данных проектов является тот факт, что они ограничены по количеству участников, ограничены во времени, уникальны и не позволяют на постоянной основе организовать планомерное формирование межкультурных компетенций студентов.

Выходом из данной ситуации может быть:

а) расширение сферы подобных проектов и одновременное осуществление нескольких проектов сразу;

б) моделирование искусственной реальности – создание виртуальной (online) профессиональной среды на английском языке (аналогично среде, созданной Отделом Языка и Культуры при посольстве США в Москве);

в) моделирование искусственных ситуаций профессионального общения. Для реализации последнего варианта в СыктГУ на кафедре лингвистики и межкультурных коммуникаций действуют постоянные долгосрочные проекты на английском языке – Игра «Модель ООН», «Конференция, посвященная 2 Мировой войне», «Молодежный фестиваль», «Летняя языковая школа», конференция «Америка и Россия: взаимовлияние и взаимопроникновение культур».

Все три варианта дополняют друг друга и позволяют задействовать максимальное количество преподавателей и студентов. А, кроме того, выстраивать нужные траектории для формирования нужных компетенций и регулирования степени их сформированности.

Очные профессиональные контакты связывают обычно с академической мобильностью студентов и преподавателей. Существует несколько определений академической мобильности. Некоторые специалисты в области международного образования под академической мобильностью понимают период обучения студента в стране, гражданином которой он не является. Этот период ограничен во времени и подразумевается возвращение студента в свою страну по завершении обучения за рубежом. Следует заметить, что термин "академическая мобильность" не отражает процесса миграции из одной стра-

ны в другую. Согласно другим источникам, академическая мобильность - неотъемлемая форма существования интеллектуального потенциала, отражающая реализацию внутренней потребности этого потенциала в движении в пространстве социальных, экономических, культурных, политических взаимоотношений и взаимосвязей. Академическая мобильность - это возможность самим формировать свою образовательную траекторию. Иными словами, в рамках образовательных стандартов выбирать предметы, курсы, учебные заведения в соответствии со своими склонностями и устремлениями.

Академическую мобильность в области международного сотрудничества высшей школы нельзя свести к конкретным действиям, технологиям и механизмам, связанным только с системой обмена студентами учебных заведений разных стран. Эксперты отмечают, что в реальности имеет место сложный и многоплановый процесс интеллектуального продвижения, обмена научным и культурным потенциалом, ресурсами, технологиями обучения, формирования культурных ценностей и понимания иной культуры, а значит, собственного обогащения.

Академическая мобильность - одна из важнейших сторон процесса интеграции российских вузов и науки в международное образовательное пространство. Тем не менее, очное общение с представителями другой культуры может осуществляться и в рамках рассмотренных выше научных проектов, что даже более эффективно для формирования компетенций, поскольку предполагает исключительную творческую активность студента, в отличие от ситуации приобщения к другой культуре в рамках обучения за рубежом.

На какие же общекультурные и профессиональные компетенции лингвистов влияет межкультурная коммуникация, какие компетенции она формирует и развивает?

Рассмотрим таблицу, в которой указаны компетенции и формы межкультурной коммуникации, в рамках которых они формируются:

№	Компетенция	Форма МК
1	руководство принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума (ОК-2);	- Академическая мобильность - Очное общение в рамках научно-образовательных проектов - создание виртуальной (on-line) профессиональной среды
2	обладание навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов (ОК-3);	он-лайн коммуникация в рамках научно-образовательных проектов
3	представление об этических и нравственных нормах поведения, принятых в инокультурном социуме, о моделях социальных ситуаций, типичных сценариях взаимодействия (ПК-2);	- ознакомление с интеллектуальными продуктами этой культуры – историко-политическими источниками, материалами СМИ - анализ текстовых материалов или продуктов

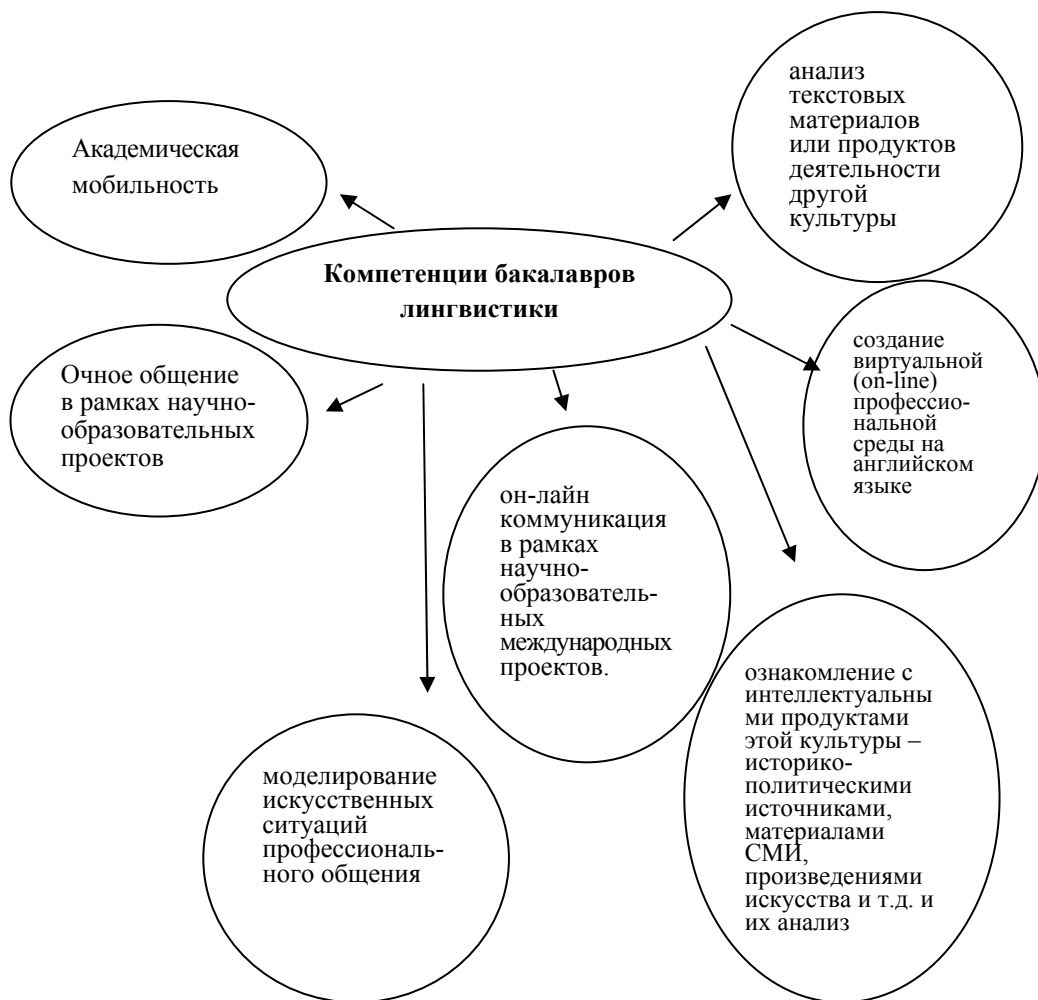
4	владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия) (ПК-3);	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Очное общение в рамках научно-образовательных проектов</li> <li>- Академическая мобильность</li> <li>- моделирование искусственных ситуаций профессионального общения</li> <li>- он-лайн коммуникация в рамках научно-образовательных проектов</li> </ul>
5	обладание готовностью преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения (ПК-7);	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Очное общение в рамках научно-образовательных проектов</li> <li>- Академическая мобильность</li> </ul>
6	умение использовать этикетные формулы в устной и письменной коммуникации (приветствие, прощание, поздравление, извинение, просьба) (ПК-8);	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Очное общение в рамках научно-образовательных проектов</li> <li>- он-лайн коммуникация в рамках научно-образовательных проектов</li> </ul>
7	обладание необходимыми интеракционными и контекстными знаниями, позволяющими преодолевать влияние стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям при контакте с представителями различных культур (ПК-18);	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Академическая мобильность</li> <li>- Очное общение в рамках научно-образовательных проектов</li> <li>- он-лайн коммуникация в рамках научно-образовательных проектов</li> <li>- создание виртуальной (on-line) профессиональной среды</li> </ul>
8	умение моделировать возможные ситуации общения между представителями различных культур и социумов (ПК-19);	моделирование искусственных ситуаций профессионального общения
9	владение международным этикетом в различных ситуациях межкультурного общения (сопровождение туристических групп, обеспечение деловых переговоров, обеспечение переговоров официальных делегаций) (ПК-20);	моделирование искусственных ситуаций профессионального общения

Таким образом, резюмируя все вышесказанное, можно предложить следующую модель формирования компетенций бакалавра лингвистики на основе организации межкультурной профессиональной коммуникации на иностранном языке:



### Модель формирования межкультурных компетенций бакалавра лингвистики

Очные международные контакты    Заочные международные контакты



#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Сагинова, О.В., Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности (на примере Российской экономической академии им. Г.В. Плеханова) URL: [http://www.marketologi.ru/lib/saginova/inter\\_vuz2.html](http://www.marketologi.ru/lib/saginova/inter_vuz2.html).
2. Fullan, Michael. Leading in a Culture of Change. – Jossey-Bass, San Francisco, 2001.
3. Lorange, P. New Vision for Management Education: Leadership Challenges. – PERGAMON, 2002.
4. Rauhvargers A. Joint degrees in Europe, FORUM, winter 2002. – Vol. 4. – no. 3.
5. Robbins K. and Webster F. The Virtual University. – Oxford University Press, 2002.

6. Rowley, D.J., Lujan, H.D. and Dolence, M.G. Strategic Change in Colleges and Universities. – JOSSEY-BASS, San Francisco, 1997.

7. van Baalen, P.J. and Moratis L.T. Management Education in the Network Economy. – Kluver Academic Publishers, Boston, 2001.

**Пушина Наталья Иосифовна**  
**Доктор филологических наук, профессор**  
**Зав. кафедрой грамматики и истории английского языка ИИЯЛ,**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

### **О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ УСПЕШНОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

#### Abstract

The article is devoted to the aspects of effective intercultural communication: two types of knowledge – language and culture (language and culture are sententia communis), mediator language, language personality, empathy etc.

Key words: communication, intercourse, intercultural communication, globalization, multilingualism, information and culture values exchange, communication conventions.

... даже владея одним и тем же языком,  
люди не всегда могут правильно  
понять друг друга, и причиной часто  
является именно расхождение культур  
*Е.М. Верецагин, В.Г. Костомаров.*

В современном сложном, многообразном, пестром мире, где процессы глобализации охватывают все сферы жизнедеятельности человека, включая культуру, где несмотря на расширение взаимосвязей различных стран и народов, межэтнические отношения приобретают все более сложный характер, межкультурная коммуникация как возможность общения с представителями разных культур стала повседневной реальностью, сформировав поликультурное и полилингвальное пространство. И хотя все более активно раздаются возгласы, порой весьма категоричные, о том, что мультилингвализм и поликультурность как категории, призванные объединять людей, иллюзорны на фоне современных деструктивных революционных процессов, изучение межкультурной коммуникации все же является необходимостью и рассматривается целым рядом наук: культурологией, коммуникативистикой, лингвистикой, социологией культуры, лингвокультурологией, этнопсихологией, лингвоконцептологией и др.

Межкультурная коммуникация представляет собой особую форму коммуникации двух или более представителей различных культур, в ходе которой происходит обмен информацией и культурными ценностями взаимодействующих культур. Процесс межкультурной коммуникации есть специфиче-

ская форма деятельности, которая не ограничивается только знаниями иностранных языков, а требует также знания материальной и духовной культуры другого народа, религии, ценностей, нравственных установок, мировоззренческих представлений и т.д., в совокупности определяющих модель поведения партнеров по коммуникации. При этом следует иметь в виду, что в процесс межкультурного взаимодействия его участники часто вступают с разными коммуникативными ожиданиями, детерминированными социальным и дискурсивным опытом своей родной культуры, а также стереотипами в отношении инокультурных партнеров по коммуникации [2].

В основе межкультурной коммуникации лежат понятия общения и коммуникации, отличительные признаки которых выражаются в различных объемах и содержании этих понятий (узком и широком). Общение – это наиболее широкая категория для обозначения всех видов коммуникативных контактов людей, включая и простые формы взаимодействия, это процесс обмена познавательной и оценочной информацией, имеющей своей целью удовлетворение потребности человека в контакте с другими людьми. В свою очередь коммуникация – это социально обусловленный процесс обмена информацией различного характера (мыслями, идеями, представлениями, эмоциональными переживаниями и т.д.) и содержания, передаваемой целенаправленно при помощи различных средств, который имеет своей целью достижение взаимопонимания и воздействия друг на друга партнеров по коммуникации и который осуществляется в соответствии с определенными правилами и нормами коммуникации [5, 75]. Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров указывают и на третье звено в коммуникативном акте (наряду с адресантом и адресатом) – общий посредующий язык. Коммуникация через посредство естественного языка – в самом простом и одновременно самом типичном случае – имеет место между людьми, владеющими общим языком [1, 138-139].

Для того, чтобы нормально общаться в любом обществе, человек должен представлять что, когда, кому и как он может или должен сказать: информация такого рода является коммуникативно значимой независимо от социокультурной специфики коммуникации.

Таким образом, понятия «общение» и «коммуникация» являются частично совпадающими, но не тождественными понятиями, соотносимыми с процессами обмена и передачи информации и связанными с языком как средством передачи информации. Межкультурная коммуникация широко охватывает все формы общения между людьми из различных социокультурных групп, так же как и между культурами, расами, этническими группами, религиями и субкультурами внутри больших культур [5, 80-81].

В каждой культуре имеются свои нормы и правила поведения, свой дискурсивный стиль – «манера речи» (ведения дискурса) носителей языковой культуры, конвенции общения, обуславливающие принятые и допустимые формы выражения определенных социально значимых смыслов. Способы кодирования этих смыслов (не только языковые) так же, как и сами смыслы, могут существенно различаться в разных культурах, что создает проблемы в межкультурном общении, свидетельствуя о том, что в соответствующих культурах не совпадают системы социально релевантных значений и оценок или системы средств их выражения.

Базу кодовых знаний коммуникантов составляют языковые знания, определяя то, каким образом, с помощью каких средств они должны или могут оформлять свое коммуникативное намерение в определенной ситуации общения. Эти знания включают в себя: знание фонетики, лексики и грамматики языка общения; знание конвенций и норм употребления его единиц; знание принципов успешного речевого общения; знание конвенциональных языковых способов реализации речевых актов текущего дискурсивного события [2]. В многообразии культур современной цивилизации, которые находятся в постоянной взаимосвязи и взаимодействии, каждая культура имеет свою языковую систему (вербальные средства коммуникации), с помощью которой ее носители общаются друг с другом.

Значение языка в культуре любого народа трудно переоценить. «Что язык и культура **сопряжены** между собой - это *sententia communis*: несогласных нет. Хотя для науки единодушные, как правило, не характерно, никто не сомневается в том, что семантика языка производна от национальной картины мира. Впрочем, язык в свой черед оказывает обратное влияние на культуру. Стало быть, как культура имеет бытие в языке, так и язык, в том числе даже искусственный, без культуры не существует» [1, 16]. В культурологической литературе значение языка чаще всего сводится к следующим оценкам:

Язык – зеркало культуры, в котором отражаются не только реальный, окружающий человека мир, но и менталитет народа, его национальный характер, традиции, обычаи, мораль, система норм и ценностей, картина мира;

Язык – кладовая, копилка культуры, так как все знания, умения, материальные и духовные ценности, накопленные тем или иным народом, хранятся в его языковой системе – фольклоре, книгах, в устной и письменной речи;

Язык – носитель культуры, так как именно с помощью языка она передается из поколения в поколение; дети в процессе инкультурации, овладевая родным языком, вместе с ним осваивают и обобщенный опыт предшествующих поколений;

Язык способствует идентификации объектов окружающего мира, их классификации и упорядочению сведений о нем; облегчает адаптацию человека в условиях окружающей среды; помогает правильно оценить объекты, явления и их соотношение; способствует организации и координации человеческой деятельности;

Язык – инструмент культуры, формирующей личность человека, который именно через язык воспринимает менталитет, традиции и обычаи своего народа, а также специфический культурный образ мира [см., напр., 5].

Присущая языку национально-культурная семантика является, с одной стороны, продуктом кумуляции сведений, - и в таком случае можно говорить о культуронакопительной (или культуроносной) функции языка; с другой стороны, язык сам приобщает своих носителей к национальной культуре, - такова его культуроприобщающая функция [1, 26].

Успех межкультурной коммуникации во многом определяется языковой личностью - специфическим типом коммуниканта, обладающим культурной ментальностью, системой ценностей, придерживаемым языковых, поведенческих и коммуникативных норм и потенциально способным к межкультурному взаимодействию [5, 265]. Как отмечает Ю.Н. Караулов, языковая

личность не является таким же частно-аспектным коррелятом личности вообще, какими являются, например, правовая, экономическая или этическая личность. «Языковая личность – это углубление, развитие, насыщение дополнительным содержанием понятия личности вообще. Последнее соткано из противоречий между стабильностью и изменчивостью, устойчивостью мотивационных предрасположений и способностью поддаваться внешним воздействиям и самовоздействию, трансформируя их результаты в перестройке отношений элементов на каждом из уровней – семантическом, когнитивном и мотивационном; между своим существованием в реальном времени и «нерелевантностью» временного параметра для идентификации личности» [3, 39]. Языковая личность вовсе не идентична национальному характеру, но, отыскивая в ней черты (составляющие, компоненты), соотносимые с этим понятием, мы, по мнению Ю.Н. Караулова, подводим тем самым и под него определенную научную основу. Д.С. Лихачев отмечает: «Отрицать наличие национального характера, национальной индивидуальности значит делать мир народов очень скучным и серым» [Цит. по кн.: Караулов Ю.Н., 64].

Немалую роль в осуществлении межкультурной коммуникации играет эмпатия (*англ. empathy – вчувствование, проникновение*), понимаемая в исходном лингвистическом смысле как идентификация говорящего с участником или объектом сообщаемого события, изложение чего-либо с некоторой точки зрения. Термин возник в функциональном синтаксисе в работах американских ученых в 70-х гг. 20 в. Эмпатия может варьироваться от объективного изложения события (нуля) до абсолютного совпадения точек зрения говорящего и участника излагаемой ситуации. Существуют ряды иерархии эмпатии: говорящий – слушающий – третье лицо; человек – живое существо – предмет; тема беседы – новый объект. Известно, что языки могут различаться по степени обязательной выраженности эмпатии. Так, японский язык требует постоянного принятия в любом высказывании некоторой точки зрения [4, 592].

В межкультурной коммуникации значение эмпатии заключается в том, что субъект коммуникации стремится воспроизвести в самом себе переживания других людей, с которыми он находится в контакте, иными словами, эмпатия проявляется в умении поставить себя на место другого человека, взглянуть на окружающий мир его глазами, почувствовать его состояние и учесть все это в своем поведении и поступках. Механизм эмпатии предполагает перенесение элементов внутреннего мира другого в свой собственный. В характеристике эмпатического отношения к партнеру по коммуникации наиболее точным, вероятно, будет понятие «сопереживание», поскольку эмпатия обнаруживает себя как переживание переживаний другого человека, в ходе которого достигается не только та или иная степень или глубина понимания субъектом состояний и поступков объекта, но и определенное согласие с мотивами, эмоциями, установками, объясняющими и оправдывающими его поведение [2].

Помимо собственно языковых знаний участникам межкультурного общения необходимы также толерантность и особая социокультурная чувствительность, позволяющая преодолевать воздействие стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям коммуникативного взаимодействия при контакте с представителями разных языковых культур [2, 235-238].

Выделенные аспекты межкультурной коммуникации проецируются в сферу изучения иностранных языков и их преподавания, поскольку изучение иностранных языков и их использование как средства международного общения сегодня невозможно без знания культуры носителей этих языков, их менталитета, национального характера, образа жизни, видения мира, обычаев, традиций и т.д. Только сочетание этих двух видов знания - языка и культуры – обеспечивает эффективное и плодотворное общение [5, 79].

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура. – М.: Индрик, 2005. – 1040 с.
2. Гришаева, Л.И., Цурикова, Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
3. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: КомКнига, 2006. – 264 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
5. Садохин, А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 271 с.

**Севрюк Наталья Александровна**  
Кандидат исторических наук, доцент  
Южно-Уральский институт управления и экономики  
г. Челябинск, Россия

#### **ЗНАЧИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РАМКАХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

##### Abstract

Learning foreign languages is viewed as an important factor of the internationalization of higher education. Internationalization of higher education is analyzed as a multifaceted phenomenon.

Key words: foreign languages, internationalization, higher education.

В эпоху глобализации экономики, политики, общества интернационализация всех сторон жизни и усиление взаимозависимости стран и народов, выступают как одна из ведущих тенденций современного развития. Современный мир переживает кардинальную смену подходов и к образованию, среди которых особое место занимают интернационализация образования. Высшее образование XXI в. отличается целым рядом особенностей и требует определенных изменений содержания и организации обучения. Перед высшим образованием встали новые цели - подготовка профессиональных конкурентоспособных кадров, способных эффективно работать в изменившихся условиях глобального рынка.

Понятие интернационализации высшего образования существует очень давно, практически с того момента, как стали открываться высшие учебные

заведения в Европе и в европейских колониях. Необходимым условием существования процесса интернационализации является наличие национального государства, поскольку интернационализация предполагает коммуникацию и обмен знаниями и традициями именно с точки зрения различия народов, их культуры и подходов к образованию и науке. Процесс интернационализации высшей школы существовал и в Советском Союзе, который принимал иностранных студентов из дружеских стран. Нельзя забывать и то, что в рамках СССР абитуриенты могли достаточно свободно перемещаться из одной союзной республики в другую и получать образование в том университете, в котором они считали нужным.

С распадом Советского Союза процесс интернационализации отечественного образования несколько приостановился, поскольку государство на некоторое время ушло не только из мировой политической борьбы, в которой привлечение иностранных студентов и, как следствие, создание благоприятного образа страны в глазах иностранцев являлось одним из самых важных аспектов, но и отстранилось от государственного регулирования национального высшего образования.

Это позже и явилось одной из причин возобновления процесса интернационализации, когда управляющие университетами поняли, что они сами должны налаживать отношения с другими университетами, так как это и поднимает престиж высшего учебного заведения, и позволяет ему участвовать в важных международных конференциях и в международном обмене знаниями и научными исследованиями, что всегда являлось жизненно необходимым для любого университета высокого уровня. Кроме того, возросший престиж высшего учебного заведения привлекает к себе не только абитуриентов своей страны, но и иностранных студентов, что также несет в себе повышение престижа вуза и заметные финансовые поступления, что сейчас очень важно для любого российского университета. В современных условиях все большего проникновения рынка в систему высшего образования интернационализация является одним из важных факторов, по которым потенциальные студенты выбирают место учебы.

Интернационализация высшего образования сегодня подразумевает, помимо студенческой и преподавательской мобильности, реформу программ и учебных планов, сотрудничество в научно исследовательской сфере через сети и ассоциации, открытое и дистанционное обучение без границ, региональное и зарубежное сотрудничество институтов, международное разделение труда и другие виды деятельности. Мировые ресурсы, программы, институты и организации мобилизуются вокруг идеи интернационализации. Преимущества интернационализации в высшем образовании очевидны: это объединение ресурсов, в особенности, когда они так труднодоступны, как сейчас; избежание дублирования и ненужного копирования тем исследования; лучшая идентификация проектов и растущая уверенность в их целесообразности в условиях коллективного надзора.

Интернационализация углубляет базу знаний институтов участников, раздвигает рамки научного поиска, обогащает учебные программы. Присутствие в вузе студентов и ученых из разных стран расширяет культурные горизонты как студентов, так и преподавательского состава своей страны. Ста-

жировка за рубежом несет в себе не только обмен знаниями с коллегами из других стран, но и параллельное изучение иностранного языка, что в наше время является крайне важным для любого профессионала.

Каждый участвующий в международных образовательных программах развивает в себе следующие способности:

- способность к межкультурной коммуникации;
- способность мыслить в сравнительном аспекте;
- способность рассматривать свою страну в кросскультурном аспекте;
- знание о других культурах, изученных изнутри;
- способность определять мотивацию к учебе.

Первая из серьезных проблем на пути интернационализации и глобализации высшего образования — языковой барьер.

Языковой барьер не является проблемой в случае сотрудничества между странами, использующими один и тот же язык. Языковые курсы составляют большую часть международных программ во всем мире. Изучение менее широко используемых языков поощряется и поддерживается. Интернационализация высшего образования развивается, прежде всего, благодаря существованию единого языка международных обменов - английского языка.

До сих пор английский язык служил многим народам для поддержания и развития их контактов с зарубежными странами. В настоящее время английский язык является международным языком, и по разным оценкам, на нем говорят более 2000 миллионов людей во всем мире, включая носителей языка (более 380 миллионов) и тех, кто его изучает в качестве иностранного языка. В ближайшее десятилетие порядка трех миллиардов человек будет говорить на английском языке. Это язык науки, дипломатии, коммерции, бизнеса, политики. В век информационных технологий 80% всей информации в настоящее время хранится на английском языке.

Почему именно английский, а не какой-либо другой стал международным языком. На это существовали определенные мотивы.

Политические мотивы.

На протяжении всей истории человечества в разные ее периоды существовало несколько более или менее универсальных языков или лингва франка, такие как латинский в Римской империи, средневековая латынь в Западной Европе, затем французский, а теперь английский языки. Универсальность названных языков, естественно, является относительной, поскольку она, прежде всего восходит к таким словам как «известный» или «цивилизованный мир», или «империя». Ни один из языков не являлся по-настоящему универсальным (в глобальном смысле), но роль современного английского языка, возможно, близка к этому значению. Положение так называемого универсального языка всегда являлось побочным продуктом военного и политического империализма: когда государство завоевывало или контролировало большую территорию, состоящую из различных языковых сообществ, оно ассимилировало их и в конечном счете навязывало им свою культуру, включая язык. Таким образом, экспансия Британской империи в разных частях мира (Индии, Австралии, Азии, Африке) в течение 19 века и последовавшее за ней в 20 веке политическое и экономическое доминирование Соединенных Штатов на мировом уровне, способствовали тому, что английский язык стал



использоваться в коммерческих и дипломатических целях. Эта доминанта усилилась с появлением всемирной сети интернет, который пустил свои корни во все сферы человеческой жизни во второй половине 20 века, включая исследования и образование, а также рынок, торговлю, развлечения и досуг. Интернет стал необходимостью, и поэтому, чтобы идти в ногу со временем, крайне необходимо уметь читать, писать и говорить по-английски.

Лингвистические мотивы.

Можно ли сказать, что английский язык такой «легкий» как говорят? Попробуем кратко рассмотреть его структуру. По сравнению с другими языками, китайским, арабским, ивритом, или языками, алфавиты которых построены на основе кириллицы, языки латинского алфавита гораздо легче. С фонетической точки зрения, английский язык содержит порядка 42 различных фонем, которые соответствуют 26 буквам алфавита. Некоторые сложности возникают в орфографии при переходе с устной речи на письменную. С грамматической точки зрения, английский язык гораздо проще по сравнению с большинством европейских языков. Проблемы у изучающих язык возникают при изучении, как правило, только времен. Лексика представлена богатым разнообразием раскрывает нам идиоматических выражений, фразеологических глаголов, и жаргонизмов, которые позволяют говорящему выражать безграничные значения тех или иных слов. Такое лексическое богатство требует даже от носителей языка постоянного обновления своего словарного запаса. Но надо признать, для того чтобы изучить базовый уровень английского языка не требуется много времени. Важны такие факторы как индивидуальная склонность изучающего к языкам, мотивация изучающего и другие психологические, познавательные и социальные факторы. Скорее всего, это не самый легкий из существующих более 6000 языков на нашей планете, однако его признание и изучение на глобальном уровне, возможно, объясняется его простотой, хотя и видимой.

Социокультурная мотивы.

Назвав политические и экономические факторы, которые способствовали признанию английского языка как международного, важно отметить его присутствие в современной культуре (музыке, кино, рекламе, медиа) и влияние на молодое поколение всей планеты. Английские слова и неологизмы вошли во многие языки мира как общеупотребительные. Всем понятны такие слова как «гамбургер» или «Биг Маг». Такой «популярный» английский язык, как метафорическое цунами, наводнил весь мир, неся с собой положительные и отрицательные последствия.

В рамках интернационализации образования многие европейские страны вводят курсы по изучению английского языка, для того, чтобы приспособить или привлечь иностранный профессорско-преподавательский состав или зарубежных студентов. Ведь обеспечение взаимопонимания посредством преподавания/изучения общего языка и предоставление иностранным студентам образовательных программ на том языке, который они могут понимать является важной предпосылкой международного сотрудничества.

В этом отношении западноевропейские страны с их традициями языкового образования находятся в более благоприятной ситуации, чем, к примеру, Россия. Десятилетия жизни за «железным занавесом» не особенно стимули-

ровали изучение иностранных языков. Свободно говорить на иностранном языке не было обычным делом для среднестатистического русского. Даже университетские языковые программы для будущих учителей иностранного языка не включали массу современных радио и телепрограмм, а в основном безопасно основывались на литературе XIX века. Если же студент не специализировался в языках, то требовалось, чтобы он (или она) только показывал, что прочитал какое-то количество текстов. Изучающий язык не мог купить журнал или газету или посмотреть новый фильм на том языке, которым он старался овладеть. Может показаться странным, однако в этих очень ограниченных условиях в России развилась очень эффективная методология преподавания иностранных языков.

За последние несколько лет в России произошли огромные изменения в области изучения и преподавания иностранных языков. Иногда трудно поверить, что столь многое могло измениться за последние несколько лет. Однако существующие программы требуют пересмотра. Уровень языковой компетенции зачастую ориентирован на пассивное умение читать и переводить. Студентов обучают грамматике и используют главным образом специальные тексты. Это, конечно, помогает им найти свой путь в специальности, но общение и компетентное выражение своих мыслей в письменной форме остаются проблемой. Кажется что процессы глобализации, в которые мы все вовлечены, требуют, чтобы студенты нелингвистических специальностей получали более прочную подготовку по иностранным языкам, чем сейчас.

Преподавание должно осуществляться на новом уровне. В век информационных технологий, глобальных коммуникаций и сотрудничества недостаточно просто учить своих студентов читать и писать. Грамотный преподаватель 21 века должен расширять свой кругозор и выстраивать обучение в соответствие с современными мультикультурными потребностями своих студентов.

Современная система обучения иностранному языку должна исходить из того, что практическое владение иностранным языком стало насущной потребностью широких слоев общества, и, во-вторых, общий социальный контекст создает благоприятные условия для дифференциации обучения иностранному языку. Новая социально-экономическая и политическая ситуация требует реализации в обществе языковой политики в области иноязычного образования, нацеленной на удовлетворение как общественных так и личных потребностей по отношению к иностранным языкам. В основе обучения должна лежать коммуникативность, которая предусматривает формирование способности к межкультурному взаимодействию, «диалогу культур». Так как современный мир становится более сложным, вызывающим, интересным, наши студенты должны быть готовы выступать как компетентные и мыслящие читатели. Поэтому обучение иностранному языку на современном этапе невозможно без аутентичной литературы, т.е. современных пособий, мультимедийных средств, Интернет-ресурсов и современных монологических словарей.

Одним из важнейших факторов обучения языку должна стать созданная на уроке языковая среда. Решить эту сложную задачу позволяют международные телекоммуникационные проекты, он-лайн конференции, глобальная

сеть Интернет, которая создает условия для получения любой необходимой информации. Иными словами, мы должны заново пересмотреть итог изучения студентами иностранного языка, а также расширить диапазон методических средств в лингвистическом обучении. Благодаря процессам глобализации и интернационализации появились реальные условия для получения образования и работы за рубежом. Вследствие этого, меняется роль иностранного языка в обществе, и из учебного предмета он превращается в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности.

Сегодня многие ученые сходятся во мнении, что лидирующей страной XXI в. будет та страна, которая создаст наиболее эффективную систему высшего образования. В мире произошло осознание того, что экономические успехи государств определяются их системами образования, что, в свою очередь, привело к переоценке роли и места высшего образования в обществе, к пересмотру миссии образования. Это осознание обусловлено тем, что наиболее эффективным фактором производства в XXI в. становится человеческий фактор.

Тенденция мирового развития свидетельствует о том, что место и роль любой страны в международном распределении труда, ее конкурентоспособность на мировых рынках прогрессивных технологий зависит, прежде всего, от качества подготовки специалистов и тех условий, которые страна или социально-экономическая система создает для проявления и реализации интеллектуального потенциала ученых.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Бирюков, А. Интернационализация российского высшего образования // *Мировая экономика и международные отношения*. – 2006. – № 10.
2. Вахтер, Б. Интернационализация и Европейское пространство высшего образования // *Ассоциация академического сотрудничества*. – 2008.
3. Сагинова, О.В. Проблемы и перспективы интернационализации высшего образования URL: [http://www.marketologi.ru/lib/saginova/inter\\_vuz3.html](http://www.marketologi.ru/lib/saginova/inter_vuz3.html)

**Сенаторова Ольга Анатольевна**  
**Кандидат педагогических наук**  
**Заведующий кафедрой русского языка как иностранного**  
**Владимирский государственный университет**  
**г. Владимир, Россия**

#### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ**

Abstract

This article is devoted to the problem of the necessity of the local component including Russian as a foreign language studies in the regional university and fur-

ther elaboration of linguistic and didactic problems, connected with communicative competence formation of foreign students.

Key words: competence, lingvoculture, adaptation, local component

В современных работах по лингводидактике обосновывается правомерность утверждения компетентного подхода, главной интенцией которого является усиление практической ориентации образования.

Как отмечают исследователи, в настоящее время этот подход переходит из стадии самоопределения в стадию самореализации, когда заявленные им принципы и методологические установки должны подтвердить себя в различных прикладных разработках

Краткий обзор различных подходов к пониманию паронимичных терминов «компетенция» и «компетентность» и их дефиниционный анализ позволил установить факт неоднозначного употребления этих междисциплинарных понятий и выявить их категориальную суть: в самом обобщенном виде компетенция определяется как *свойство (качество)*, а компетентность – как *обладание этим свойством* в профессиональной деятельности. Обучаясь в вузе, студент должен овладеть определенными компетенциями – тем потенциалом, который будет актуализирован в учебном процессе, в повседневной жизни, а затем и в процессе осуществления профессиональной деятельности и свидетельствовать о его компетентности.

Краткий ретро-экскурс в историю термина в лингвистическом образовании, предпринятый Н.Л. Гончаровой в диссертационном исследовании [7], показал, что языковая компетенция и перфоманция, впервые упомянутые Н. Хомским, постепенно эволюционировали в целый комплекс иноязычных компетенций, которые являются залогом профессиональной компетентности. Базовой в структуре вторичной языковой личности является иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК). ИКК представляет собой организованную систему модульных характеристик – субкомпетенций, которые должны подвергаться переосмыслению в разных плоскостях профессиональной ориентации.

Следует также отметить тенденцию к углубленной проработке компетенций и их дальнейшей сегментации, обусловленную «бесконечностью» такого явления, как язык. До сих пор неясным остается компонентный состав компетенций, и количество предлагаемых вариантов столь велико, что возникает некоторая растерянность: какие компетенции и субкомпетенции необходимо формировать в зависимости от типа учебного заведения и направленности обучения? Очевидно, что мы можем говорить о комплексе иноязычных компетенций как о системе и разрабатывать новые идеи в отношении овладения составляющими элементами этой системы.

В свою очередь, можно констатировать, что в современной методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) произошло смещение акцента с коммуникативно-ориентированного обучения на культууроориентированное, что привело к необходимости становления культуроведческой методики преподавания РКИ [10:181-189]. Актуальным становится создание эффективной методической модели культууроориентированного обучения РКИ, в которой подход «язык - цель, культура - средство» дополняется подходом «культура - цель, язык - средство» [8].

Проведенное Н.В. Поморцевой [11] теоретическое исследование феномена лингвокультурной адаптации иностранных учащихся с позиций психологии, социальной психологии, этнопсихологии позволило автору определить уровни, по которым происходит адаптация иностранного учащегося во время обучения на неродном языке в неродной для него среде: студент – лингвокультурная среда (национальный и региональный уровни), студент – вуз (лингвокультурная среда образовательного учреждения) и др.

Возникновение и развитие такого направления лингвистики, как лингвокультурология, позволяет подойти к вопросу об учете места обучения в процессе преподавания РКИ на новом уровне. Доминирующим здесь должно стать «целостное теоретико-описательное исследование объектов как функционирующей системы ценностей, отражаемых в языке» [5].

Подобное исследование проводилось автором статьи в отношении лингвокультуры Владимирского региона, обладающей определенной генетической, функциональной и структурной спецификой. Специальному отбору и изучению подвергались языковые единицы, наиболее ярко выражающие своеобразие культуры региона, отбирались словесные образы, наиболее значимые для данной лингвокультуры.

Предметом исследования являлись факты языка, отражающие особенности природы региона, культурно-исторического развития жителей, их быта, обычаев, традиций, экономического, общественно-политического развития и т.д. Исследование проводилось на уровне номинативных и реляционных единиц, а также на уровне текста.

В круг источников лингвострановедческого изучения лингвокультуры региона вошли: номинативные единицы языка (безэквивалентная, фоновая, коннотативная лексика; фразеологизмы), реляционные единицы языка четырех уровней – фонетико-интонационного, деривационного, морфологического и синтаксического, включенные в определенный тип дискурса, тексты владимирских авторов, произведения искусства, ландшафт.

Специфика анализа источников заключалась в выявлении фоновых знаний, ассоциаций и коннотаций, отражающих особенности культуры региона;

Обзор лингвокультуры Владимирского региона позволил выявить памятники культуры, в которых находит закрепление язык региона: названия исторических мест, улиц, «ансамбли названий»; тексты традиционного фольклора; религиозные тексты; тексты художественной литературы; публицистические тексты; информационные, рекламные, пропагандистские тексты.

С точки зрения методики формирования адекватных фоновых знаний у студентов этот процесс должен включать работу не только с отдельными лексическими единицами, но и с их функционированием в речи в рамках отдельных высказываний и включения в различного рода тексты, коммуникативные ситуации по определенной тематике высказывания.

В настоящее время исследователи отмечают наличие особого типа лексикализованной коннотации. В плане терминологического обозначения данный тип коннотации определяется лингвистами по-разному: как географическая или региональная коннотация, особый стратификационно маркированный вид «индикаторной» коннотации, коннотация диалектности [6: 3; 1: 14]

Обозначаемые словами-реалиями факты истории и культуры содержат этноконнотацию, непосредственно связанную с особенностями уникального денотата и вызывают в сознании чувство причастности к своему городу, региону. В этноконнотированных словах находят отражение характер и образ мыслей жителей, их способность находить более экспрессивные обозначения уже известным для носителей другой культуры денотатам. Более широкий пласт лексики представляют этноконнотированные слова, обозначающие денотаты, известные всем носителям данной культуры, но коннотация диалектности переплетается у них с особым оценочными, эмоциональными и экспрессивными коннотациями и создает специфический ореол.

Фразеологизмы и афоризмы являются источником лингвострановедческого изучения лингвокультуры региона благодаря своей способности к накоплению внеязыковой информации. Идиоматика дает богатый материал для постижения реалий региона. Например, о занятиях владимирцев говорят такие поговорки: «*Владимирицы – каменщики, клюковники, стерлядники*»; «*Во Владимире и лату топором крошат*» (такой обычай был в вольных, т.е. казенных деревнях); «*Лучше камень долотить, нежели злу жену учить*»; «*Собирались кулики, на болоте сидючи, - они суздальцы и володимерцы*». Фразеологизмы могут познакомить учащихся с некоторыми реалиями (предметами, явлениями, ситуациями), относящимися к фоновым знаниям носителей языка региона.

Лингвострановедческим потенциалом в рамках региональной лингвокультуры обладают и произведения искусства, так как «...все важнейшие события отечественной истории нашли свое отражение не только в документах и научных исследованиях, но и в художественной литературе, в живописи, скульптуре, архитектуре, музыке, драматургии, хореографии» [2:189].

Из сказанного вытекает, что произведения искусства являются не только важным каналом отражения и накопления информации о действительности, но и некоторые из них, что не менее важно, сами по себе есть значительное явление национальной и региональной культуры русского народа. Для каждого региона должен быть выявлен свой круг произведений искусства, обладающих краеведческим потенциалом.

Например, для Владимирского региона особым лингвострановедческим потенциалом обладают архитектурные реалии XII – XIII веков и архитектурный образ, т.к. он является одним из центральных образов как в произведениях владимирской средневековой литературы, так и в произведениях современных владимирских авторов: *золотые купола; белокаменное чудо; белопахлятная весть; Белым по зелени храм Покрова, / Свечой на ладони – на голом лугу / Прямой на ветру, гнущем реку в дугу; пропорций бесспорность и магия лет; храм украшноукрашенный.*

С архитектурными реалиями тесно связано понятие ландшафта. Исследователи, рассматривающие проблему взаимодействия языка и географической среды с позиций географического детерминизма, считают, что ландшафтная картина каждой территории влияет не только на характер отбора и функционирования лексических единиц, но и на семантику, словообразование, даже на акцентный рисунок слова.

«Эталонные» ландшафты играют значительную роль в формировании сознания общества и находят свое отражение в произведениях различных ви-

дов искусства: музыке, живописи, литературе: *На древних высоких холмах расположен / Мой город вишневых садов; Так тихо, что кажется: вымер / Заглязьменский древний простор./ Как встарь, златовратный Владимир / Глядит с зеленеющих гор; Тускнеет древесное золото,/ Клубится осенняя мгла. / На этих высотах когда-то / Я много оставил тепла; Жгут землю первые морозы, / Поблек заглязьменский простор.*

Текст как источник страноведческих знаний и чтение, в процессе которого совершенствуются и навыки владения языком, и уровень познания страны, в наши дни продолжают оставаться одной из наиболее актуальных научно-практических задач в современной методике преподавания РКИ.

Таким образом, методический аспект анализа текстов включает обоснованный отбор представительного текстового материала, его оценку с точки зрения лингвострановедческой ценности, актуальности, трудности-легкости усвоения и последовательности подачи. Выявление в процессе анализа содержательных, структурных, языковых особенностей текстов определяют возможность и целесообразность их использования для решения учебных задач.

Задача отбора и анализа текстов имеет, по нашему мнению, свои особенности в условиях регионального вуза. Характерно, что писатели осознают существование фоновых знаний, и это означает, что они ориентируются на них в своем творчестве не только интуитивно, но и вполне сознательно. Так или иначе произведение уже в самом себе несет предложение того или иного фона знаний, морально-эстетических традиций читателя.

Позволим себе предположить, что в произведениях авторов конкретного региона наблюдается расширение фона за счет включения в него краеведческих знаний. Эти знания могут присутствовать в тексте как имплицитно, так и эксплицитно.

Большинство современных исследователей лингвокультур опирается на положение, выдвинутое В.В. Виноградовым: «язык времени» - это совокупность языковых единиц, отбираемых авторами текстов из общенационального, постоянно развивающегося языка для выражения мыслей и чувств, свойственных конкретной эпохе [3:81; 4:18]. Думается, что данное положение в лингводидактических целях может быть дополнено фактором локальности.

Следовательно, язык региона можно представить как производную от языка множества местных авторов, т.к. «языковое творчество личности - результат выхода ее из всех сужающихся концентрических кругов тех коллективных субъектов, формы которых она в себе носит, творчески их усваивая» [3:90]. Одним из этих «коллективных субъектов» является «отдельная территориальная общность», с которой автора связывает «не только общность языка», но и «предмет изображения».

Лингвострановедческий анализ текстов владимирских авторов позволил свести разнообразные в жанровом, стилистическом и тематическом отношении тексты к нескольким методически релевантным типам: тексты художественной прозы (деревенская проза, историческая проза, городская проза), поэтические тексты, газетные тексты (хозяйственно-экономические; описывающие события культурной жизни города и региона; описывающие и анализирующие молодежную культуру; тексты рекламы, лозунгов и др.).

Например, тексты деревенской прозы могут служить источником для выявления региональных особенностей народной культуры. Специфика лингво-

культурной ситуации отражается в этих текстах при использовании автором диалектной лексики, фонетических, словообразовательных, морфологических и синтаксических явлений, характерных для местных говоров.

Владимирская деревенская проза представлена такими именами, как: А. И. Солженицин, В.А. Солоухин, С.К. Никитин, А.В. Перегудов, С.В. Ларин, Ю. Фанкин, Б. Захаров и др.

Тексты деревенской прозы содержат краеведческую информацию: 1) о местных особенностях природы (рельефе, погоде, животном и растительном мире); 2) особенностях бытовой культуры; 3) занятиях местного населения (герои – кузнецы, строители, плотники, егеря, бакенщики, лесорубы, сборщики живицы, охотники, рыбаки...); 4) местных обычаях, традициях, обрядах.

Одним из факторов культурной среды является историческое состояние определенной территории. Материалом для выявления региональных особенностей этого фактора лингвокультурной ситуации могут служить тексты исторической прозы авторов региона, так как в них находят отражение реалии и персоналии, связанные с историей заселения и развития данной лингвокультурной общности: исторические факты, события, имена исторических деятелей и т.д.

Тексты исторической прозы отличает широкое отражение историко-культурных реалий региона, связанных с различными периодами истории.

Обращение авторов исторической прозы к Владимирской земле в эпоху средневековья вызвано, как нам представляется, тем, что данный период является наиболее культурно значимым в истории региона. В. Солоухин писал, отмечая этапы исторического развития Владимира: «Древнейший, некогда первопрестольный, а потом губернский, а потом совсем уж рядовой, чтобы не сказать заштатный, город Владимир стал областным городом» («Капля росы»).

Лингвострановедческая ценность текстов исторической прозы заключается в том, что они содержат богатый краеведческий материал по истории региона. Обращение к ним будет способствовать моделированию фоновых знаний иностранных учащихся в области истории.

Тексты городской прозы отражают лингвосомиотическое пространство города и содержат реалии, представляющие его неповторимое лицо: достопримечательности, названия улиц, домов, парков и т.д. Реалии города во многих текстах являются не только фоном повествования, но и предметом описания. Раскрываются фоновые знания и коннотации, связанные с историей их возникновения, внешним видом, особенностями функционирования.

В текстах городской прозы содержатся краеведческие сведения о жизни, быте, занятиях владимирцев. В центре внимания авторов городской прозы – образы владимирцев и образы городских реалий.

Наряду с предметной изобразительностью, большим страноведческим потенциалом обладает эмоциональная оценка, которую автор дает реалиям, событиям, явлениям, характерам:

Таким образом, можно сделать вывод о том, что сопряжение двух лингвокультурных полей (национального и регионального) в процессе преподавания РКИ в региональном вузе будет способствовать успешности процесса формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся и повышению их мотивации в обучении языку.



## ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Быкова, О.И. Этноконнотация в системе языка и дискурсе: Лингводидактическое описание страноведчески маркированных лексем: Сб. ст. – Воронеж: ВГУ, 1995.
2. Верещагин, Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990.
3. Виноградов, В.В. О языке художественной прозы. // Избранные труды. – Т. 5. – М.: Наука, 1980.
4. Виноградов, В.В. Проблемы русской стилистики. – М.: Высшая школа, 1981.
5. Воробьев, В. В. Лингвокультурология: Теория и методы. – М., РУДН, 1997.
6. Говердовский, В.И. Коннотативная структура слова. – Харьков: Высшая школа. Изд-во при Харьк. ун-те, 1989.
7. Гончарова, Н.Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов (на материале английского языка): Дисс. ...канд. пед. наук. – Ставрополь, 2009.
8. Гудков, Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003.
9. Клоков, В.Т. Основные направления лингвокультурологических исследований в рамках семиотического подхода / Теоретическая и прикладная лингвистика. – Вып. 2. Язык и социальная среда. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000.
10. Митрофанова, О.Д. Традиционное и новое в методике преподавания русского языка как иностранного // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания: Сборник научных трудов / Ред.-сост. А.Н. Щукин. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина; Филоматис, 2006. – С. 181–189.
11. Поморцева, Н.В. Интегративная модель лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в практике обучения русскому языку: монография. – М.: РУДН, 2009.
12. Шаклеин, В.М. Этноязыковое видение мира как составляющая лингвокультурной ситуации // Вестник МГУ. – Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – № 1.– М., 2000.

**Сомова Наталья Владимировна**  
**Заместитель начальника отдела международного образования**  
**Российский государственный гидрометеорологический университет**  
**Санкт-Петербург, Россия**

**МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В КОНТЕКСТЕ**  
**ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО**  
**ПРОСТРАНСТВА**

Abstract

The article considers the problems of cross-cultural dialogue through the Russian State Hydrometeorological University international policy.

Key words: internationalization, cross-cultural dialogue, international educational programmes.

Интернационализация образования является следствием глобализации современного мира и одновременно ресурсом ускорения интеграции общественной и экономической жизни государств. Согласованный подход к интернационализации высшего образования опирается на долгосрочные политические, культурные и академические цели развития каждой страны.

Под интернационализацией высшего образования (Internationalization of higher education) принято понимать процесс, при котором цели, функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение. Интернационализация образования проявляется в таких формах международного сотрудничества, как:

- возрастающая мобильность студентов и профессорско-преподавательского состава в образовательных целях;
- использование международных образовательных программ;
- формирование новых международных образовательных стандартов;
- применение международных процедур аккредитации;
- создание стратегических образовательных альянсов [5].

Отечественные и зарубежные исследователи рассматривают интернационализацию высшего образования как международную солидарность, выраженную в объединении педагогических усилий преподавателей и студентов различных стран на основе принятия общих идеалов и взаимного уважения [4]. Интернационализация предполагает признание культурного плюрализма, формирование поликультурной компетентности, толерантного отношения к иным странам и народам, а также интенсивный диалог культур.

Межкультурное взаимодействие является одним из способов развития культуры. Под его влиянием происходят динамические изменения в сфере культурной деятельности двух или более взаимодействующих культур, появляются новые элементы культуры и новые формы культурной активности, корректируются ценностные ориентиры, модели поведения, картина мира. В процессе межкультурного взаимодействия происходит формирование новой международной образовательной среды, где в оптимальной форме могли бы реализовываться национальные интересы стран-участников и осуществляться совместный поиск решения существующих проблем.

В контексте интернационализации образования формируется идея необходимости создания диалоговых образовательных систем, обогащающих ментальное пространство человеческого сообщества за счет индивидуальной, творческой, активно преобразующей созидательной деятельности людей. Согласно В.С. Библеру, механизмом обогащения ментальности может стать широко понимаемый многоаспектный диалог культур, когда в интерактивном взаимодействии происходит приобщение человеческих сообществ к наиболее стабильным (классическим) основаниям «духовной ауры» различных социумов, к их ментальным, исторически сложившимся ценностям и культурным приоритетам [1].

Идеолог проекта «Межкультурное разнообразие и вызовы религиозного разнообразия и диалога» П. Бателаан разработал основные компоненты диа-

лога представителей разных культур и религий. Эти компоненты состоят в том, что диалог должен быть содержательным с точки зрения достижения результата и решения проблем, должен содействовать рассмотрению вопроса с разных позиций, должен базироваться на умении слушать и быть услышанным, а также на знании предмета дискуссии и взаимном уважении. Разделяемые ценности должны основываться на уважении к людям как представителям человеческой цивилизации, их культуре и традициям, природе, в которой они живут. В противном случае этим ценностям противостоят этнический эгоцентризм и расовая нетерпимость, вандализм и насилие, потребительское отношение к природе и загрязнение окружающей среды [2,3].

Российский государственный гидрометеорологический университет (РГГМУ), как и большинство вузов России, активно включается в процесс интернационализации.

Международная деятельность университета ведется по следующим направлениям:

- научно-исследовательская работа в областях наук об окружающей среде, экономики и менеджмента; развития международного образования; стратегического управления университетами;

- выполнение соглашения между правительством Российской Федерации и Всемирной метеорологической организацией (ВМО) об обучении иностранных граждан, направленных в РГГМУ национальными метеорологическими службами государств-членов ВМО;

- международная академическая мобильность, включая обучение граждан иностранных государств по различным образовательным программам и междууниверситетский обмен студентами, преподавателями и научными сотрудниками;

- внедрение принципов Болонской декларации в практическую деятельность РГГМУ;

- проведение научно-практических конференций, симпозиумов и семинаров.

С 1995 г. РГГМУ, являясь Региональным метеорологическим учебным центром Всемирной метеорологической организации, готовит специалистов для Национальных метеорологических и гидрологических служб зарубежных стран.

РГГМУ на протяжении многих лет сотрудничает с научными и учебными заведениями Финляндии, Германии, Великобритании, Испании, Польши, КНР, Португалии, Италии, Швеции, Дании, Норвегии и другими.

Наличие долгосрочных договоров с данными университетами позволяет направлять студентов, аспирантов и преподавателей на включенное обучение и стажировку за рубеж.

В РГГМУ открыта и успешно развивается кафедра ЮНЕСКО по методам дистанционного зондирования атмосферы и океана.

С 2002 г. РГГМУ является участником международной университетской сети ЮНЕСКО-UNITWIN в области комплексного управления прибрежной зоной. За последние годы университет участвовал более чем в 15 международных проектах и программах, включая программы Европейского Союза TACIS TEMPUS, Трансграничного сотрудничества, программы Совета Министров Северных Стран, программы ЮНЕСКО и т.д.

Международные службы РГГМУ принимают активное участие в реализации крупного проекта по разработке теоретических основ развития экспорта образовательных услуг РФ в рамках программ «Развитие научного потенциала высшей школы» и Федеральной целевой программы развития образования.

Возвращаясь к теме межкультурного диалога в образовании необходимо отметить, что для достижения позитивного результата важно учитывать национально-культурные особенности как студентов, принадлежащих к разным этническим группам, так и различные интеллектуальные стили, которые проявляются у преподавателей и исследователей, осуществляющих совместную научно-педагогическую деятельность.

В этой связи следует отметить еще один вид исследований, проводимый специалистами Центра международного образования РГГМУ - изучение национально-культурных различий иностранных учащихся разных национальностей. В рамках этого исследования с иностранными студентами подготовительного отделения проводится курс «Социально-психологическая адаптация». Основной целью этого курса является формирование у иностранных учащихся установок толерантного сознания и культуры межличностных отношений. На занятиях этого курса в полной мере реализуется принцип межкультурного диалога.

В каждой национальной культуре мира такие понятия, как власть, бюрократия, товарищество, творчество, доверие, ответственность и многие другие воспринимаются по-разному. Описывая их, мы используем порой одни и те же слова, вкладывая в них совершенно разный смысл. Взаимодействие столь различных культур и способов мышления является сложной проблемой, возникающей в процессе интернационализации.

Проведенное нами исследование показало, что каждая культура отличается от других конкретными решениями, которые ее представители выбирают при преодолении определенных жизненных проблем. Представители разных наций несут в себе систему знаний и понимания мира (менталитет), которая отвечает их национальной культуре. Межкультурный диалог – это способ понять и принять представителей иной культуры, а значит, взглянуть на мир их глазами.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Библер, В.С. Школа диалога культур // Советская педагогика. – 1988. – № 11. – С. 57–63.
2. Бирюков, А.В. Интернационализация российского высшего образования // Мировая экономика и международные отношения. – 2006. – № 10. – С. 76–83.
3. Бателаан, П. Межкультурное образование - больше, чем долг // Права человека и культура мира: проблемы обучения и воспитания. По материалам II Европейского конгресса по воспитанию в духе мира "Обучение правам человека. От идеи к реальности". 26–30 июля 1996 г., Лиллехаммер, Норвегия / Под ред. Э. Клевена и др.; пер. с англ. О.П. Рябковой, Р.С. Трохиной. – М.: АИРО-XX, 1999.
4. Певзнер, М.Н. Интернационализация как ведущая тенденция развития современного вуза // Вестник Новгородского университета. – 2005. – № 31. – С. 55–59.
5. Источник: OECD. Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges. – 2004.

**Тройникова Екатерина Валентиновна**  
Кандидат педагогических наук  
Доцент кафедры немецкой филологии ИИЯЛ  
Удмуртский государственный университет  
г. Ижевск, Россия

### **КОМПЕТЕНЦИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНТОВ В ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО**

#### Abstract

The competence of international cooperation is studied as a means of integrating students into unified educational area. International cooperation relies on a number of competences, among which are linguistic, cultural, communicative, social and some others.

Key words: international cooperation, linguistic, cultural, communicative, social competences

Сегодня, в связи с необходимостью успешной интеграции отечественной системы образования в европейское образовательное пространство, развитием серьёзных проектов международного партнёрства на различных уровнях, расширения мобильности во всех смыслах этого слова, становится важной способностью личности быть готовой к международному сотрудничеству, с учётом специфики межкультурного взаимодействия.

Новый взгляд на развитие идей иноязычного и межкультурного образования по направлению подготовки к международному сотрудничеству приводит нас к выводу о том, что человеку, вступающему во взаимодействие с представителями другой культуры, наряду со знанием другого языка, культуры и особенностей коммуникации, необходимо быть готовым / способным осуществлять продуктивную совместную деятельность в поликультурном пространстве. В этом случае речь ведётся о дополнительных компетенциях профессионального, социального и личностного характера, которые совместно с межкультурной компетенцией составляют интегративную характеристику качества личности, позволяющей ей осуществлять межкультурное взаимодействие и достигать положительных «интернациональных» результатов в процессе совместной международной деятельности.

Очевидно, что на успех международного сотрудничества влияет множество объективных и субъективных факторов. Ключевым в этом смысле является способность личности осуществлять международное сотрудничество, которая понимается нами как качественно новое целое и предполагает владение личностью рядом компетенций. Рассмотрим данные компетенции более подробно.

*Лингвистическая компетенция.* Первым условием успешности международного сотрудничества является владение личностью лингвистической компетенцией. Долгое время данная компетенция обозначалась как языковая, понимаемая как свободное владение языком на фонетическом, грамматическом, лексическом и других уровнях. Однако современные лингвистические иссле-

дования (Н.Д. Арутюнова, В.И. Карасик, А.В. Кравченко, Л.М. Макаров, Ю.А. Сорокин, А.Д. Шмелёв и др.) показывают, что такое определение, где заложена лишь одна цель по освоению вербально-семантического уровня языка, в некоторой степени упрощает сложный процесс взаимоотношения личности, языка и культуры.

Язык является многомерным смысловым феноменом и его функционирование связано как с культурой, так и с индивидуальным сознанием человека. Язык – это важнейший ориентир человека в процессе его деятельности в окружающем пространстве, он является своеобразным ключом к пониманию человеком родной и другой культуры, поскольку за его формой всегда находятся индивидуальные и культурно-обобщённые смыслы. Суть смыслов языковых единиц складывается в языковую картину мира, за которой находится концептосфера культуры – всё то, что важно, актуально и близко культуре. Следовательно, в лингвистической компетенции наряду с функциональным можно выделить и ценностно-смысловой уровень, который раскрывает внутренний, культурно-обусловленный контекст нашего языкового поведения.

Обратимся к свидетельству языков: на грамматическом уровне в немецком языке выделяется такая категория как род имён существительных, каждое слово сопровождается определённым либо неопределённым артиклем, который стоит перед существительным, а существительное вообще пишется с большой буквы. Если немного раздвинуть рамки данной грамматической категории, то можно понять, что факт определения рода важен для немцев, так как, во-первых, данная категория упорядочивает «множество» (связь с концептом немецкой культуры «порядок»), во-вторых, выделяет каждый отдельный предмет из группы других и наделяет его своими – «индивидуальными признаками» (немецкая культура – это культура индивидуалистического типа), в-третьих, артикль является своеобразным маркёром ситуации, ориентиром в знакомом или незнакомом, известном или неизвестном (немецкая культура относится к группе культур с высоким уровнем избегания неопределённости, поэтому для её представителей важна более точная характеристика происходящего, которая обеспечивает некую однозначность, «стабильность» окружающего мира). К примеру, в русском языке категория рода существует, но фиксируется в окончании слова; в удмуртском языке категория рода как таковая практически отсутствует, за исключением слов, обозначающих родственников. Следовательно, некоторые грамматические категории и явления в различных языках могут рассматриваться как своеобразный языковой «ключ» к пониманию культурной картины этномира.

Таким образом, лингвистическая компетенция предполагает владение личностью:

- способностью строить высказывание в соответствии с фонологическими, морфологическими, стилистическими, лексическими нормами взаимодействующих языков;
- пониманием наиболее значимых концептов, «семантических полей» взаимодействующих культур и способов их представления в языковом поведении на основе аналитической и контрастивной деятельности;
- способностью находить универсальный языковой код взаимодействия (создание и использование универсальных высказываний);

- готовностью рефлексировать по поводу корректности употребления языкового кода (как основа языкового сознания).

*Культурная компетенция* в понимании целого ряда учёных означает культурную осведомлённость или культурную грамотность. Однако замена культурной компетенции данными понятиями не совсем корректна. Действительно, важность изучения культуры при освоении другого языка не вызывает сомнений. Культура оказывает наиболее мощное влияние на участников совместной межкультурной деятельности. Она формирует наш тип отношения к окружающему миру, его объектам, создаёт контекст деятельности и определяет стандарты поведения личности в различных ситуациях взаимодействия.

Достаточно долгое время культура воспринималась как что-то статичное, неизменяемое (вспомним теорию «Культурного айсберга»). Признавалось, что для успешной коммуникации была важна информативная осведомлённость о культуре только одной страны – страны изучаемого языка, что включало в себя фоновые знания различных аспектов иноязычной культуры, стиля и образа жизни.

В современном представлении культура – это явление динамичное, постоянно изменяемое, комплексное и многогранное. Для того чтобы научиться понимать такой сложный феномен и использовать его возможности в различных ситуациях взаимодействия необходимо владеть не только знанием, но и *индивидуальными* способами построения перспективы его реализации. К таким способам можно отнести восприимчивость, наблюдательность, чувствительность к присутствию культуры в процессе совместной деятельности, умение объяснить, как культура определяет различные сценарии событий.

Кроме того, культурная компетенция в представлении современных исследователей имеет «поликультурное измерение», что предполагает изучение пространства не только иноязычной, но и родной культуры. Процесс взаимодействия – это диалог, по меньшей мере, двух представителей различных культур, который подразумевает равноправность или совпадение субъектных – культурных позиций. Очевидно, что формирование «общей» платформы взаимодействия происходит через культурное самоопределение, которое является процессом интериоризации родного образа мира, понимания ориентиров, ценностей, представлений, установок родной культуры. Многолетние наблюдения за студентами, которые начинают вновь открывать для себя родную культуру в контексте изучения другой, показывают, что этот процесс имеет огромный положительный потенциал, поскольку позволяет увидеть и осознать перспективу родной и иной культуры, то есть различия между внутренними (индивидуальными – то, как мы видим сами себя) и внешними (то, как видят нас другие) взглядами на ту или иную культуру. А это создаёт качественно иные условия межкультурного взаимодействия и гарантирует преодоление невидимых культурных барьеров. Исходя из вышесказанного, в нашем представлении культурная компетенция это:

- знание системы универсальных и специфических ценностей, фоновые знания и знание существующих различий в ценностных ориентирах взаимодействующих культур;

- способность прогнозировать и моделировать взаимодействие культурных ценностей;

- владение стратегиями анализа культуроведчески-ориентированной информации, прогнозирование культурно-обусловленного поведения партнёров по взаимодействию;

- умение ориентироваться в поликультурной среде на основе культурного самоопределения и чувствительности к вариативности культур

*Коммуникативная компетенция.* Смысловой аспект данной компетенции определяется способностью устанавливать, поддерживать и сохранять позитивные контакты в межкультурном общении. И.А. Зимняя даёт следующее определение компетенции общения: «это способность адекватно ситуациям взаимодействия нахождения вербальных и невербальных средств и способов формирования и формулирования мысли при её порождении и восприятии на родном и неродном языках» [1, 36]. Очевидно, что природа данной компетенции интегративна, поскольку в процессе межкультурного общения она прямо или косвенно включает в себя лингвистическую и культурную компетенции.

В многочисленных исследованиях установлено, что радикальное значение для межкультурной коммуникации имеет адекватное восприятие партнёров по общению, которое опосредуется всем его опытом, его внутренним миром, а также поставленными целями. Соответственно, чем богаче внутренний опыт и представления о традициях коммуникативного поведения партнёра, тем точнее можно прогнозировать, интерпретировать и оценить специфические особенности собеседника как представителя другой культуры и эффективнее организовать общий процесс коммуникации.

Основной критерий эффективности межкультурного сотрудничества – это взаимопонимание, а продуктивности – достижение совместной цели деятельности. Взаимопонимание является обоюдным процессом познания, в некоторой степени «осмысления» друг друга, предполагающим согласование контекста деятельности, адекватной оценки происходящего и его участников, установление общих смыслов действий или значения происходящего. Совместная цель достигается правильным выбором формата взаимодействия, подчинением формы высказывания задачам общения, употреблением эффективных для данной цели и условий вербальных, невербальных средств.

Поскольку межкультурное взаимодействие происходит в определённом дискурсе – формате общения, обусловленном культурно-ситуативными нормами, его успех во многом зависит от речевых «стратегий и тактик», которые содержат целый репертуар речевых традиций, ритуалов, схем, находящих свое выражение в культурно-обусловленном речевом этикете. В этом отношении показателен опыт проведения совместных дискуссий, в которых принимали участие представители немецкой, русской и удмуртской культур и свидетелем которых был автор этого исследования.

Традиция немецкой дискуссии состоит в определённой упорядоченности действий – регламенте, уважении к индивидуальному пространству и времени участников взаимодействия, проявления вежливого отношения друг к другу. Последнее является своеобразным средством создания комфортной обстановки общения, показателем направленности на сотрудничество и поиском компромисса в случае возникновения спорного вопроса. Доказательством этому служат множество фраз, служащих, например, для выражения об-



щего мнения “Sie wissen doch so gut wie ich, ...”, обобщения “Die meisten von uns bevorzugen ...”, осторожного введения собственной аргументации “Ich kann vermuten, dass ...”, субъективного взгляда “Wenn’s nach mir ginge, würde ich ...”. В случае обращения к другому используются различные выражения типа: «Würden Sie mir bitte sagen...», «Könnten Sie mir bitte helfen», «Ich würde gern wissen», «Dürfte ich Sie auch etwas fragen?», некоторые эквиваленты, которых в русской речи («Будьте любезны ...» и «Будьте добры ...») услышишь не так часто.

В русской культуре беседа носит хаотичный и прерывистый характер, для неё характерен асинхронный порядок обсуждения тем (есть даже выражение – «начали за здравие, закончили за упокой»). В ходе традиционной «русской» беседы её участники стараются высказаться не столько по теме, сколько поделиться своими проблемами, выразить собственную точку зрения, не связывая своё высказывание с предыдущим. Говорящий не ограничен во времени, ему дали слово, он будет говорить столько, сколько считает нужным. Русскую дискуссию можно сравнить с «мозговым штурмом», в ходе которого обсуждаются различные типы видения предмета обсуждения. Как ни странно, особенностью такого творческого типа беседы является нахождение (порой совсем неординарных) подходов к решению той или иной проблемы. Заметим, что проявление вежливости к собеседнику в русской культуре отчасти зависит от его социального статуса, чем выше статус, тем больше вежливости.

Представители удмуртской культуры, несмотря на подобную асинхронность дискуссий, придерживаются более сдержанного стиля поведения, поскольку скромность в процессе коммуникации является одним из главных ценностных ориентиров речевого поведения удмуртов. Часто скромность в этом случае подменяется вежливостью. В какой-то мере вежливость трактуется как уважение к партнёру по общению и проявляется в нежелании его прерывать: в удмуртской культуре не будут перебивать говорящего, если считают его в чём-то превосходящим. Тем не менее, удмурты никогда не спешат выразить свое мнение прямо и открыто, скорее будет высказана поддержка наиболее авторитетного мнения.

Теперь на минутку представим, смогут ли участники такой интернациональной беседы эффективно общаться друг с другом? Возможно, коммуникация как процесс передачи информации состоится. Однако главную цель – взаимопонимание – можно достигнуть только в случае выбора корректной речевой тактики ведения дискуссии, что означает поиск правил приемлемости речевого поведения, согласования индивидуальных позиций и взглядов на тему дискуссии, создания «общего значения» (направленности, целей и задач, контекста) совместной деятельности.

Таким образом, составляющими коммуникативной компетенции применительно к процессу международного сотрудничества являются:

- способность ориентироваться в культурно-обусловленном формате межкультурной коммуникации;
- способность спланировать своё речевое и неречевое поведение адекватно задачам и контексту общения, выбрать «универсальные стратегии и тактики» речевого поведения;
- готовность / способность к участию в межкультурном общении с со-

блюдением правил профессионального речевого этикета;

- способность прогнозировать, интерпретировать и оценивать специфические особенности речевого поведения собеседника как представителя другой культуры.

*Личностная компетенция.* Общение в поликультурной среде зависит не только перечисленных выше компетенций. Необходимо помнить, что межкультурное взаимодействие поддерживается целым спектром личностных качеств, оказывающих значительное влияние на продуктивность данного процесса. В принципе сам феномен поликультурности выдвигает на первый план такие важные качества личности как толерантное и эмпатическое отношение, уважение к другим и готовность помочь, способность к сопереживанию и сочувствию, что определённым образом регулирует процесс совместной деятельности представителей различных культур. Данные качества составляют стратегию создания доверительных отношений между партнёрами, что гарантирует долгосрочность международных контактов. Кроме того, они являются основой ценностного отношения к окружающему миру, которое проявляется в положительном взгляде на мир, в позитивном видении действительности, доброжелательном отношении к другой культуре, позитивной установке на межкультурную коммуникацию.

Не менее важно понимание межкультурного сотрудничества как способа развития личности студента, как особого пути её самосовершенствования и самореализации. Поскольку взаимодействие представителей различных культур является непредсказуемым процессом, в котором многое зависит от гибкости мышления партнёров, умения действовать в нестандартных ситуациях, активности, умения быстро адаптироваться к формату межкультурного общения, самостоятельности и ответственности за свои поступки, в нём в полной мере проявляется способность к творческому и инновационному мышлению. Данные типы мышления – источник преобразования окружающей действительности, видения знакомого в незнакомом, неизвестного в известном, рассмотрения ситуации с позиций различных культур, внесения в окружающий мир новых идей, более эффективных способов организации межкультурного взаимодействия и преодоления межкультурных конфликтов.

Представляется возможным выделение следующих личностных компетенций, обеспечивающих эффективность международного сотрудничества:

- проявление познавательной активности, интереса к межкультурному взаимодействию и желание в нём участвовать;

- готовность понимать партнёра по межкультурному общению, проявляя доброжелательное и уважительное отношение к собеседнику;

- способность быть толерантным по отношению к различным культурным ценностям и стандартам;

- способность осуществлять рефлексивную деятельность и нести ответственность за свои поступки;

- готовность к социокультурной наблюдательности, проявлению изобретательности и находчивости для решения ситуаций межкультурного сбоя.

*Социальная компетенция* в условиях международного сотрудничества обладает в нашем понимании некоторой спецификой, поскольку представляет группу компетенций, относящихся к сфере взаимодействия человека с представителями другой культуры. В общем плане компетенция социально-

го взаимодействия представляет собой способность адекватного ситуациям поведения, избегания конфликтов, создание климата доверия» [1, 37].

Социальную компетенцию можно рассматривать в качестве своеобразных стратегий эффективной совместной деятельности с представителем другой культуры, где немаловажное значение приобретает способность самостоятельно планировать и «контролировать» межкультурное взаимодействие. Такого рода способность включает умение спроектировать, организовать, реализовать и оценить процесс международной совместной деятельности. Поскольку социокультурный контекст радикальным образом влияет на данный вид деятельности, то субъект международного сотрудничества выступает в качестве медиатора культур. Медиатор культур – это посредник между родной и региональной / иноязычной культурой, чья деятельность направлена на гармонизацию отношений участников взаимодействия. Эффективность же его деятельности обеспечивается за счёт активизация культуроведческого знания, разнонаправленного видения одной и той же ситуации, владения способами представления родной культуры в инокультурной среде, способности преодолевать межкультурные барьеры в процессе коммуникации, способности прогнозировать, предотвращать и разрешать культурные конфликты. Практика взаимодействия показывает, что преодоление различного рода «межкультурных» барьеров достигается путём выбора оптимальных тактических приёмов взаимодействия: ориентации на сотрудничество, проявления доброжелательности и вежливости, вербальной и невербальной поддержки собеседников, умения создать благоприятную атмосферу в группе, проявления интереса к мнению другого, предвидение несовпадений позиций партнёров и их разъяснение. Соответственно, в нашем понимании социальная компетенция – это, прежде всего:

- готовность самостоятельно действовать в ситуации межкультурного взаимодействия;
- способность адаптироваться к инокультурной среде, умело выбирая тактику эффективного, бесконфликтного взаимодействия;
- владение способами совместной деятельности в группе, умение находить компромиссы;
- способность прогнозировать и преодолевать барьеры в условиях межкультурного общения

*Когнитивная компетенция.* Последним компонентом компетенции международного сотрудничества является когнитивная компетенция, которая рассматривается нами в качестве базовой компетенции, служащей «ядром» развития лингвистической, культурной, коммуникативной, личностной и социальной компетенций. Данная компетенция связана с формированием познавательного потенциала, который создаёт своеобразный интеллектуально-обеспечивающий ресурс участия личности в международном сотрудничестве. Когнитивная компетенция может рассматриваться как «контекстная» способность личности, обеспечивающая развитие стратегий культуросообразной интеллектуально-познавательной деятельности (анализ, сравнение, сопоставление, синтез, классификация, обобщение, систематизация), системного и критического мышления. Сравнительно-сопоставительная деятельность в познавательном поле культуроведчески-ориентированной информации подразумевает выполнение следующих действий и операций: «сопоставительный анализ концептуальных феноменов

родной и иноязычной культур, развитие таких умений рефлексивного и анализирующего сравнения, как группировка, структурирование, сопоставление, создание логических связей» [2, 111], использование контекстуального знания – абстракции и конкретизации. В данную группу входят:

- способность воспринимать, понимать, осознавать и интерпретировать культуроведчески-ориентированную информацию;
- способность осуществлять сравнительно-сопоставительную деятельность в познавательном поле культуроведчески-ориентированной информации;
- способность сопоставлять, структурировать, анализировать, выводить культуроведческую информацию, проводить аналогии обобщения при сравнении фактов, явлений культуры и социокультурных ситуаций;
- способность развивать свои культуроведческие знания и намечать перспективные линии её актуализации в процессе межкультурного взаимодействия.

В целом, компетенция международного сотрудничества – это самостоятельно реализуемая способность к эффективной совместной деятельности с представителями других культур, представляющая совокупность лингвистической, культурной, коммуникативной, социальной, личностной и когнитивной компетенций, позволяющая субъекту выстраивать позитивные отношения с представителями других культур, достигать с ними взаимопонимания и осуществлять продуктивную совместную деятельность. За достаточный уровень рассматриваемой мы принимаем «пропорциональное» владение каждой из перечисленных компетенций, обеспечивающих полноценность (эффективность и продуктивность) совместной деятельности представителей различных культур.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Козлитина, О.Н. Технология педагогической поддержки студентов в преодолении межкультурных затруднений // Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании. – Ижевск, 2008. – С. 107–134.

**Фёдорова Анна Юрьевна**

**Документовед кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации  
Сыктывкарский государственный университет  
г. Сыктывкар, Республика Коми, Россия**

#### **РОЛЬ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБМЕНЕ КУЛЬТУРНЫМ ОПЫТОМ**

Abstract

The role of language education in the exchange of cultural experience is discussed. Language education is aimed at fostering communicative competence understood as an ability to perform intercultural communication interacting with representatives of other cultures.

Key words: language education, cultural experience, communicative compe-

tence, intercultural communication

Каждая цивилизация, каждая эпоха характеризуются своим особым видением мира, своим набором понятий и представлений этого мира. Все формы культурной жизни любой эпохи не что иное, как функции социальной жизнедеятельности людей этой эпохи, результат «моделирования» ими мира. Образ мира с психологической точки зрения представляется видением мировоззрения, характерным для того или иного народа, это представление членов общества о самих себе, своей активности в мире [3: 79].

Согласно мнению В.Н. Топорова, под *видением*, или *моделью*, *мира* понимается «упрощённое и сокращённое отображение всей суммы представлений о мире внутри данной традиции, взятых в их системном и операционном аспектах» [5: 340]. Основное содержание модели мира составляет взаимодействие макрокосма (природы, окружающей среды) и микрокосма (человека).

Человек не мыслит себя отдельно от культуры, так как именно в мире культуры он уникален, неповторим, именно в мире культуры он проявляет себя как личность, обладающая своим собственным взглядом, собственным мнением обо всём окружающем.

У каждого общества, народа, социальной группы своя культура. «Реальные отличия одной культуры от другой проявляются тогда, когда мы сравниваем разные народы, общества, страны. Различия в образах жизни, обычаях, отношении к труду, семье, воспитанию детей, привычки и традиции, - всё это фокусируется в системах жизненных ценностей и жизненных ориентирах этих народов» [1: 13].

Язык является одним из важнейших факторов, которые влияют на человека, на его образование. Именно в языке «выражаются, фиксируются и существуют понятия и ценности, нормы и стереотипы сознания и поведения; с помощью языка люди осмысливают окружающий мир и самих себя, приобретают опыт» [1: 16]. Ф. де Соссюр рассматривает язык как целостную систему знаков, в которой каждый элемент определяется всеми другими [4: 19].

Чтобы понять жизнь, поведение и культуру людей, нужно восстановить присущие им представления и ценности. «Нужно выявить «привычки сознания» этих людей, способ, которым они оценивали действительность, приёмы их видения мира» [2: 15]. Нужно найти основные определяющие категории человеческого сознания, которые связаны между собой и в единстве образуют «модель мира».

Процессы повышения качества образования, вхождение России в единое европейское образовательное пространство, стремление к достижению большей совместимости национальных систем высшего образования, стремление увеличить количество выпускников к международному трудоустройству, расширение международного сотрудничества в сферах экономики и культуры ставят перед обществом проблему формирования гармонически развитой личности, владеющей несколькими иностранными языками. Таким образом, на современном этапе развития необходимо языковое образование, которое представляет собой совокупность социальных институтов, деятельность которых направлена на обучение современным иностранным языкам [6]. Цель языкового образования - формирование коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Языковая картина мира существует в виде значений языковых знаков, об-

разующих совокупное семантическое пространство языка. Описание языковой картины мира как картины мира, опосредованной языковыми знаками, даёт существенные сведения о когнитивной картине мира непосредственно в акте поведенческо-мыслительной деятельности.

Системное исследование языка, исследование системных отношений в языке, а также исследование его национального семантического пространства – это моделирование вторичной опосредованной, языковой картины мира. Для того, чтобы правильно выявить опосредованную языковую картину, нужно сопоставить её язык с другими языками, ведь всё познаётся в сравнении.

Языковое образование как система необходимо для обмена опытом, для расширения кругозора, для формирования собственной точки зрения в решении мировых проблем. Языковое образование позволяет человеку одной культуры посмотреть на мир глазами представителя другой культуры, посмотреть на самого себя.

Таким образом, языковое образование имеет важное значение во всех сферах жизнедеятельности человека и в образовательной, социальной, личностной, и в государственной, экономической.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Болдычева, В.А. Традиция и язык как способы трансляции культуры // Известия Российского государственного педагогического института им. А.И. Герцена. – СПб., 2009. – № 12 (90): Общественные и гуманитарные науки (философия, история, социология, политология, культурология, искусствоведение, языкознание, литературоведение, экономика, право).
2. Гуревич, А.Я. Категории средневековой картины мира. – М., 1972.
3. Дашиева, Б.В. Образ мира в культурах русских, бурят и англичан // Языковое сознание: формирование и функционирование: сборник статей под редакцией Н.В. Уфимцевой. – М., 1998.
4. Де Соссюр, Ф. Курс общей лингвистики. – М., 1998
5. Топоров, В.Н. Пространство // Мифы народов мира. – Т. 2. – 1982.
6. URL: [http://letopisi.ru/index.php/Языковое\\_образование\\_как\\_система](http://letopisi.ru/index.php/Языковое_образование_как_система)

**Хасанова Лилия Ильдусовна**  
Кандидат педагогических наук, доцент  
Зав. кафедрой немецкой филологии ИИЯЛ  
Удмуртский государственный университет  
г. Ижевск, Россия

#### **КОНСТРУИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА**

##### Abstract

The article is devoted to the issues of intercultural education and interaction. The ways of development of multilingual communication are enumerated and the criteria of choosing the contents are defined. The author dwells on the phenomenon

of sociocultural reality and determines the circumstances when it displays, as well as aims and objectives of its construction.

Key words: intercultural education, intercultural interaction, innovations, sociocultural reality, multilingual communication.

Один из решающих критериев успеха модернизации образования является решение проблемы национальной идентификации в контексте социальных и культурных процессов.

Российская образовательная система имеет дело со сложным, этнически многообразным, культурно ментально разнородным составом обучаемых. В связи с этим перспективной областью современной педагогики становится конструирование социальной реальности, одним из главных способов организации которого является обеспечение культурологической направленности филологического образования. Ведущим при этом остается двуязычие и многоязычное обучение (родной язык, язык доминирующего этноса, иностранные языки), которое не только служит средством коммуникации, но и позволяет приобщаться к различным способам мышления, чувствования, поведения.

Взаимодействие человека и пространства его жизни происходит в трех базовых формах: природное взаимодействие; взаимодействие посредством культур, религии, искусства, морали, идеологии и науки; социально-творческое и социально-преобразующее взаимовлияние среды и субъектности человека.

Культура и язык, закрепляющие и воспроизводящие социокультурный опыт и обеспечивающие коммуникативные связи, способствуют появлению новых социокультурных смыслов. Это проявляется в возможности совмещения «традиционной ориентации объяснения (причинно-обусловленного знания) в современном научном познании с пониманием (историко-герменевтическим знанием) и общением (действенно-практическим знанием)» [2].

Актуальность обращения к данной проблеме объясняется следующими обстоятельствами:

- в условиях разрушения традиционных форм коллективности и культурно-нравственного регулирования язык становится одним из важнейших средств этнической идентификации;

- сохранение культурной и этнической индивидуальности происходит в семье, религии, этносе и групповых отношениях, ориентированных на понимание, диалог, культурные факторы;

- диалогическое общение рассматривается как эмоционально-ценностное общение «Я» и «Другого».

Образ реальности, создаваемый образовательной системой в эпоху господства информационных технологий, представляет собой особый тип. Представая в форме картины мира, она играет ключевую роль в самоопределении современного человечества.

Социокультурная реальность имеет два взаимообусловленных измерения: материальное, вещественное (социальные институты, обеспечивающие функционирование культуры в обществе, готовые продукты художественной деятельности и т.д.) и идеальное, духовное (ценности, значения, идеалы,

нормы, представления, иллюзии и т.п.). Первое служит основой и носителем второго, а второе воплощается и выражается в первом.

Социокультурная реальность, формируемая современным межкультурным образованием в форме картины мира, представляет собой особую совокупность социального знания, детерминирующего все сферы общественной жизни. Это проявляется в следующих факторах:

- система образов;
- открытая, самоорганизующаяся система, деятельность которой основана на активном взаимодействии с поликультурной и полиэтнической средой;
- логически стройная иерархия знаний и в то же время непредсказуемая смена ментальных состояний;
- форма информационного и межкультурного взаимодействия и бытия людей в процессе жизнедеятельности;
- вариации поведенческих и ментальных реакций людей на события повседневности, способ производства и воспроизводства культуры, форма управления и самоуправления самой образовательной системы.

Таким образом, возникновение социокультурной реальности есть результат динамики социокультурных систем. Ведущим механизмом этого становится информационный процесс. Цели, воспринимаемые обществом, зависят от социокультурных особенностей и осуществляются с учетом особенностей восприятия национальными культурами.

Феномен социокультурной реальности неразрывно связан с понятием «межкультурное взаимодействие», которая в общем виде определяется как специфический вид воздействия некоторых субъектов друг на друга. Данное воздействие характеризуется способностью воспринимать, хранить и преобразовывать культурную информацию, использовать её с целью самосохранения и приспособления к условиям существования и преобразования окружающей реальности.

Межкультурное взаимодействие всегда оказывает определенный информационный эффект, который заключается в реакции коммуницирующих субъектов, в изменениях их сознания и поведения. Исходя из этого, под межкультурным взаимодействием понимаются знания, мотивация, навыки взаимодействовать эффективно и соответственно среди представителей разных культур.

В логике рассматриваемого феномена целесообразно знакомить обучающихся с историей, художественным искусством, традиционными ремеслами своего народа в контексте культурного развития России и мира. Это позволит более четко определить роль и место родной культуры в общем цивилизационном процессе, не допустить самоизоляции этноса, обеспечить единое культурное и образовательное пространство и способствовать расширению социальной мобильности личности.

Цель образования в рассматриваемом контексте состоит в формировании субъекта, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей.

Из этой цели вытекают конкретные задачи конструирования социальной



реальности:

- формирование у обучаемых представлений о многообразии культур в мире и России, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим условия для самореализации личности;

- глубокое и всестороннее овладение обучаемыми культурой своего собственного народа, что является неременным условием интеграции в другие культуры;

- знание собственной национальной традиции как условие признания других национальных традиций как своих;

- создание условий для интеграции обучаемых в культуры других народов;

- развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур;

- воспитание обучаемых в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения;

- ведение межэтнического, межнационального, межкультурного диалога.

Идеи многоязычного и межкультурного образования развиваются в России в следующих направлениях:

- развитие национально-русского и русско-национального двуязычия, многоязычие;

- изучение обучаемыми национальных культур, своих и чужих, с обсуждением проблем национального возрождения и национальной самобытности;

- организация межкультурного диалога в различных его вариантах;

- приобщение обучаемых к демократическим, гуманистическим ценностям;

- организация работы национально-культурных учебных заведений, существование которых связано с поликультурными программами, содействующих трансляции национальных культур и формированию национального самосознания, ориентации обучаемых на открытость в другие культуры, что способствует гармонизации межнациональных отношений и погашению межнациональных конфликтов, обеспечению современного международного стандарта образования.

В связи с этим, содержание межкультурного образования должно соответствовать следующим критериям:

- отражение в учебном материале гуманистических идей;

- характеристика уникальных самобытных черт в культурах народов России и мира;

- раскрытие в культурах российских народов общих элементов традиций, позволяющих жить в мире и согласии;

- приобщение обучаемых к мировой культуре, раскрытие процесса глобализации, взаимозависимости стран и народов в современных условиях.

В контексте данного содержания студенты овладевают следующими компетенциями:

- знание задач конструирования социальной реальности, основных идей и понятий межкультурного взаимодействия;

- культурологические, этноисторические, этнопсихологические знания, позволяющие осознать многообразие современного мира и специфику культурных проявлений на уровне личности, группы, социума, обеспечить пони-

вание важности культурного плюрализма для личности и общества;

- умение выделять или вносить в содержание образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, страны, этнической группы;
- готовность / способность к организации педагогического процесса как диалога носителей различных культур во времени и пространстве.

Одним из возможных путей дальнейшего развития этой области являются инновации, рассматриваемые как освоение нового продукта, применения новых технологических процессов или предоставления новых видов образовательных услуг. Они имеют нормативную функцию, предписывающую способы переустройства, управления, коммуникации и социокультурной реальности.

Инновационный процесс – это мотивированный, целенаправленный и сознательный процесс по созданию, освоению, использованию и распространению современных идей, актуальных и адаптированных для данных условий и соответствующих определенных критериям. Он направлен на качественное улучшение системы, предполагает стимулирование его участников и изменение их взглядов с позиции нововведения.

Из этого следует, что необходимо создание новых специальных инновационных педагогических технологий, которые были бы способны решать поставленные задачи. Это связано с тем, что они дают совершенно новые возможности для творчества, обучения и закрепления профессиональных навыков, позволяют реализовывать принципиально новые формы и методы обучения. Благодаря им удастся связывать прошлый опыт со знаниями из различных областей (знания о артефактах, правовыми, психологическими, социально-экономическими и культурными знаниями).

Инновационные технологии характеризуются разделением процесса на взаимосвязанные этапы, координированным и поэтапным выполнением действий, направленных на достижение цели, однозначностью выполнения включенных в технологию процедур и операций и ориентированы на:

- результативность процесса обучения, которая достигается посредством использования достижений современной науки;
- прогнозирование и проектирование деятельности с целью сокращения количества процедур её возможного корректирования;
- использование информационных средств в процессе их развития.

Таким образом, актуальность конструирования социальной реальности в полиэтническом регионе не подлежит сомнению. Видится важным, исследовать теоретические и практические аспекты рассматриваемой проблемы с тем, чтобы разработать соответствующие инновационные технологии.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Воробьёв, В.В. Лингвокультурология. – М.: Издательство РУДН, 2008. – 340 с.
2. Немировский, В.Г. Универсумный подход к прогнозированию социальных систем. – Минск: Изд-во БГУ, Красноярск, КрасГУ 2004. – 172 с.
3. Субетто, А.И., Иманов, Г.М. Образовательное общество как форма реализации стратегии развития образования в XXI веке. – СПб.: Астерион, 2008. – 308 с.
4. Субетто, А.И. От развивающегося обучения, к развивающему обуче-

нию (философско-педагогический этюд). «Академия Тринитаризма». – М., Эл № 77-6567, публ.13594, 24.07.2006.

5. Субетто, А.И. Универсальные компетенции: проблемы идентификации и квалиметрии (в контексте новой парадигмы универсализма в XXI веке). – СПб., М., Кострома: ИЦ ПКПС, КГУ им. Н.А.Некрасова, Смольный университет РАО, 2007. – 150 с.

6. Субетто, А. И. Этика педагогических инноваций URL: <http://www.trinitas.u/rus/doc/0012/001a/00120132.htm>

**Хотинец Вера Юрьевна**

**Доктор психологических наук,**

**Заведующий кафедрой общей психологии, профессор,**

**Удмуртский государственный университет,**

**г. Ижевск, Россия**

## **БИЛИНГВАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УСЛОВИЙ ИХ ЯЗЫКОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

Abstract

The polycultural criteria and requirements devised in Russian education provide a basis for a flexible implementation of bilingual curricula that arises from the understanding of students' primary language socialization. Bilingual curricula are based on distinctive methodological fundamentals and indicate certain characteristics.

Key words: polycultural education, bilingual curriculum, polycultural competence

Поликультурное образование в мировой практике направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов поведения, форм деятельности мультикультурного сообщества, базируется на принципах диалога и взаимодействия культур. Использование различных языков как способов постижения специальных знаний, приобщения к культуре различных народов, осуществления диалога культур, способствующего осознанию принадлежности не только к своей культуре, определенной цивилизации, но и к общепланетарному культурному сообществу есть основные идеи билингвального образования, имеющие важное значение для российской образовательной системы, осваивающей гуманистическую парадигму [1].

Актуальность этих идей для России связана с ее стремлением к взаимодействию с мировым сообществом в решении как глобальных проблем человечества, так и в осуществлении гуманитарных проектов в различных областях международного сотрудничества. Такое взаимодействие усилило значимость языковой компетенции, повлияло на статус языка, дающего возможность включиться в пространство открытого общества. Бесспорно, язык явля-

ется образовательной ценностью, расширяющей спектр дальнейших образовательных и профессиональных перспектив. Владение языками позволяет расширить собственные когнитивные и поведенческие возможности в плане овладения различными способами мышления, новыми моделями поведения и коммуникации.

В мировой образовательной практике реализуются различные подходы к поликультурному образованию: аккультурационный (приобщение к культуре доминантного народа), диалоговый (основан на идеях открытости, диалога культур, культурного плюрализма), социально-психологический (формирование определенных социальных установок, коммуникативных умений в межэтнических отношениях); различные типы билингвального обучения: аккультурационный (вытесняющий, сохраняющий, бикультурный), изолирующий, открытый. Каждый подход и тип обучения в зависимости от социокультурных условий определяет цели образования, устанавливает языки обучения, разрабатывает билингвальные образовательные программы (куррикулы).

Различные науки, исходя из собственного предмета исследования, с разных сторон изучают проблему билингвизма. Так, для лингвистики это, прежде всего, языковая компетенция, отражающая уровень владения родным и иностранным языками. Для психолингвистики важным является, как осваиваются родной и иностранный языки в онтогенезе человека. Социология изучает функционирование двух языков в границах социокультурного пространства, взаимоотношение и распределение общественных функций языков. Педагогика изучает билингвизм в контексте организации учебного процесса, ее интересуют поликультурное образование, возможность постижения мира специальных знаний средствами иностранного языка, влияние билингвизма на общий уровень образованности. И, наконец, психология, которая относиться к билингвизму с точки зрения его воздействия на развитие отдельных психических процессов, становление личности в целом.

Обратимся к результатам психологического исследования, в котором была поставлена цель – выявление культурно-ценностных ориентаций в межличностных отношениях студентов-удмуртов I курса (всего 70 чел.), первичная социализация которых проходила в разных условиях языковой среды [4]. Эмпирически установлено, что студенты-монолингвы (до поступления в вуз проживающие в моноязычной среде, имеющие небольшой опыт общения с русскими, предпочитающие говорить на родном языке) ориентированы на ценности: устремленность в прошлое и ориентация на себя (самостоятельность). Это обусловлено тем, что у молодых людей процесс социализации сопровождался усвоением традиционных ценностей своей культуры, которые составляют базовое ядро сформировавшейся аксиологической системы. Вхождение в русскоязычную городскую среду сопровождается столкновением и рассогласованием системы ценностей своей и иной культуры. Несовпадение традиционных коллективистских ценностей удмуртского народа с ценностями самореализации и независимости, успешности в достижениях (актуальные социально желательные качества) предопределило рост этнонигилистических тенденций (категория “тенденция” используется в случае завышенных показателей в одной выборке в сравнении с показателями в другой

при условии их нормативности и отсутствия значимых различий). В новой русскоязычной урбанизированной среде этнонигилистические тенденции отражают некий отказ поддерживать собственные этнокультурные ценности, выражаются в ощущении этнической ущемленности, неловкости за представителей своего этноса, иногда негативизма по отношению к ним и стремлением войти в референтную (русскоязычную) группу. Тип межкультурной коммуникации – соприкосновение, характеризующееся несовпадением ценностей и моделей коммуникации, принятых в разных культурах при общении на одном языке.

Студенты-билингвы (общение осуществляют на двух языках в нормальном контексте повседневной жизни) в большей степени ориентированы на будущее и внутригрупповую поддержку (взаимовыручка). Молодые люди, родившиеся в поликультурной среде, владеющие двумя языками, имеют определенные знания о культурных ценностях другого народа, усвоили и применяют модели межкультурной коммуникации. Но для сохранения собственной позитивной этнической идентичности они нуждаются в групповой поддержке. Это обусловило фокусирование тенденций вокруг этноизоляции и этнофанатизма. Выявленные тенденции проявляются в убежденности в том, что свой народ далеко не хуже других, в признании необходимости поддержания национальной культуры, готовности идти на действия во имя этнических интересов. Тип межкультурной коммуникации – приобщение, которое характеризуется определенным наличием знаний о системе ценностей и моделях коммуникации каждой из сторон, но реально одна из сторон пользуется обеими системами и двумя моделями – своей и другой, а вторая исходит только из своего образца.

Возникает вопрос, встречаются ли аналогичные этнопсихологические феномены в образовательной деятельности других стран. Обратимся к опыту финских коллег.

В официальных документах Финляндии отмечается, что около 300 тыс. человек (5,6%) из граждан Финляндии говорит по-шведски как на родном языке, 30% финляндцев, говорящих на финском языке, ориентированы на сохранение чистоты своей нации, выступают против международных браков, разрушающих народ. Согласно современным требованиям в вузах Финляндии изучение шведского как и других иностранных языков должно осуществляться на уровне бакалавриата в течение трех лет. Образовательные программы разрабатываются в зависимости от потребностей социальных практик. По мнению финских ученых, [3], «язык связан с культурой, и говорить на многих языках и знать много культур означает приобретать все больше инструментов для понимания и пересказа мира. Мультилингвы открывают глубины и возможности, о существовании которых монолингвы не подозревают. Языки дисциплинируют мышление, и элита всегда была заинтересована в знании многих языков. Собственная идентичность подкрепляется в многоязычном дискурсе». В свою очередь педагоги Финляндии утверждают, что в связи с интенсивной миграцией населения в стране в своей профессиональной деятельности они нередко встречаются с явлениями столкновения различных культур.

В российской же системе вузовского образования гибко осуществлять

билингвальную образовательную программу для студентов в зависимости от условий их первичной языковой социализации позволяет разработанная система критериев, показателей и индикаторов поликультурной компетентности.

Билингвальные образовательные программы построены на особых методологических основаниях и обладают рядом особенностей [1]:

- поликультурной направленностью, предполагающей построение содержания программы на принципе «диалога культур», включающего «встречу» своей культуры с культурами разных народов. Так, для студентов с этнонигилистическими тенденциями в вариативной части программы предлагаются дисциплины, формирующие этнокультурную компетентность. В свою очередь студенты с этноцентристскими, этноизоляционистскими тенденциями включаются в процесс формирования межкультурной компетентности. На последних курсах обучения для всех студентов реализуется программа, направленная на формирование поликультурной компетентности;

- многообразием целей разного уровня, направленных на формирование синтеза языковой и поликультурной компетенций в системе общекультурных и профессиональных;

- оптимальным сочетанием событийно-экземплярного, компаративистского и интегративного дидактико-методических подходов [2].

Перечисленные особенности билингвальной образовательной программы позволяют раскрыть требования к поликультурному образованию, которые состоят, прежде всего, в том, чтобы способствовать формированию у студентов мыслительной гибкости, новых способов мышления с целью расширения практических возможностей, осуществления многообразных форм деятельности во взаимодействии с мировым сообществом в решении глобальных проблем человечества, осуществлении гуманитарных проектов в различных областях международного сотрудничества.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Алексашенкова, И.В. Билингвальная образовательная программа (куррикулум) как средство поликультурного образования студентов: Дис... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2000.

2. Певзнер, М.Н., Ширин, А.Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии): монография. – Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1999.

3. Протасова, Е.Ю., Родина, Н.М. Интеркультурная педагогика младшего возраста: учебник/ Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина. – М.:ФОРУМ, 2011. – С. 173.

4. Хотинец, В.Ю. Язык и культурные ценности // Языковое и этническое возрождение в Удмуртии: от политики к культурному многообразию: коллективная монография / под научной редакцией К. Уильямса, А. Баранова, Л. Федоровой, В. Воронцова. – Удмуртский государственный университет. Ижевск, 2008. – С. 134–146.

**Чермокина Регина Шамиловна**  
**Старший преподаватель**  
**Кафедра иностранных языков для гуманитарных специальностей**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск Россия**

## **ГРАММАТИКА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗА**

### Abstract

The process of teaching foreign languages as Culture Dialogue at higher educational institutions, demands a special approach to succeed in it. Current state of students' level doesn't meet the requirements of modern educational market. There are some ways to achieve the due level of grammar and communicative language competence with the help of drama technique. The article suggests three stages of mastering grammar and communicative language competence developing students' readiness to communicate.

**Key words:** teaching foreign languages, higher education, grammar and communicative language competence, drama technique

Обучение иноязычной речи в неязыковых российских вузах является программным требованием, которое обусловлено необходимостью использования иностранного языка как средства общения для развития международных контактов на разных уровнях, в том числе и профессиональном, для обмена опытом, совершенствования уровня профессиональных знаний и умений, продвижения идей, товаров и услуг.

Соответственно содержание обучения иноязычной речи более, чем любой другой аспект обновленного образования, рассматривается сегодня и, возможно, будет рассматриваться, как "диалог людей и культур" на основе особой формы взаимодействия, продуктом которой являются "наборы смыслов", обеспечивающих взаимопонимание и личностное развитие всех участников учебного общения, конечной целью которого является овладение ими (участниками) коммуникативной компетенцией в контексте с опорой на свой и «чужой» опыт: знания, навыки и умения, опыт продуктивной деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений и т.д. В этой перспективе смысл высказывания существует как результат речевой деятельности и как отношение между субъектами, опосредованное материальными средствами – к носителями этого смысла мы можем отнести также и грамматические средства.

Круг грамматических явлений, которые студент неязыкового вуза должен не только распознавать, но и использовать в речи, достаточно широк. Данные требования подразумевают практически свободное владение устной и письменной иноязычной речью, специфика которой определяется последующей профессиональной деятельностью.

Что мы имеем на практике? Наблюдения за учебным процессом в вузе на финальном этапе обучения свидетельствуют о том, что студенты 2 и 3 курсов достаточно часто допускают нарушения элементарных грамматических норм. Также наблюдается низкий уровень качественных показателей функциональ-

ной обусловленности и ситуативной адекватности употребляемых студентами грамматических структур. Очевидно однообразие грамматических средств, что в языковом отношении проявляется в наличии в речи обучаемых русицизмов, например, преимущественного употребления структур в безличной форме (мне нравится, им хотелось бы, у нас есть, ей надо, мне кажется...). Редки также проявления эмоциональности, выразительности речи, реализуемых с помощью эмоционально окрашенных грамматических конструкций.

Отмечается, что грамматика – раздел языка, который вызывает у большинства студентов ожидание скучного времяпровождения и никак не связано с гламуром, имеющим один этимологический корень с грамматикой\*, напротив, грамматика отпугивает и создаёт впечатление недостижимости. С чем это связано?

Соотнесём требования, реальность и методики совмещения или реализации требований. Объём курса за год составляет, в лучшем случае, 150 часов и длится от двух до трёх лет, то есть от 300 до 450 часов. В этот объём часов включена деятельность по освоению лексики и грамматики. Если грубо разбить это время на части в зависимости от доминирующей цели, то доля грамматического материала в большинстве учебных пособий по английскому языку для высших учебных заведений невелика, приблизительно до 10 процентов, и мало связана с лексическим материалом. Как строятся занятия, чтобы за этот незначительный период овладеть списком грамматических тем, зафиксированных в программных требованиях? Насколько эффективно?

В основном на практике работа над грамматической стороной языка ограничивается чтением правила, тренировкой в предложениях (с опорой или без опоры на таблицы/схемы) при отсутствии реальной коммуникации, при отсутствии «диалога людей и культур». Это осложняет в дальнейшем процесс выражения своих мыслей с использованием необходимых форм и структур в режиме реального импровизационного общения, следовательно, не является эффективным, действенным путём реализации актуальных требований. Над грамматическим аспектом устной английской речи работали Т.М.Джагинова, Р.С.Кузменкова, Л.Н.Скопинская. Авторы также объясняют трудности выбора грамматических структур нарушением закономерностей процесса порождения диалогического высказывания на этапе реализации внутреннего программирования, что иногда имеет место в процессе обучения.

---

\* Из средневековой латыни слово «grammatical» попало во французский язык, где поделилось на два самостоятельных понятия: *grammaire* — обучение и *grimoire* — колдовская книга, собрание заклинаний, *grammaire* отправилось из Франции в Англию, чтобы там растерять часть букв, но обрести новый смысл. В XII веке *grammaire* превратилось в английское *grammage*, а затем в *grammar*, сохранив свой первоначальный смысл — обучение, изучение, знание. Так было до тех пор, пока слово не попало к шотландцам, которые то ли имели какие-то проблемы с дикцией, то ли просто скептически относились ко всему английскому, но *grammar* в шотландском языке опять распалось на два слова: *grammar* и *glamour*, где *grammar* сохранило свое значение, а *glamour* стал отвечать за колдовство и наведение чар. Есть предположение, что эпический «Горец» Коннор МакЛауд обрел бессмертие в результате спонтанного проявления древнего гламура, и с тех пор гламур стали связывать с культом вечной молодости. 1721 год считается годом первого письменного упоминания этого слова. Аллан Рамзай писал в этом году: «Когда дьяволы, колдуны и фокусники обманывают зрение, они, как говорят, набрасывают пелену на глаза зрителя (*cast glamour o'er the eyes of the spectator*)» [2].



Среди других недостатков методисты отмечают формирование грамматических речевых навыков без учета специфики грамматики монологической и диалогической речи, психолого-ситуативной обусловленности грамматического знака; неоптимальное применение функционально-семантического подхода при отборе и организации языкового материала для выражения определенных коммуникативных интенций.

В отечественной лингводидактике ещё в 70-х - 80-х гг. прошлого века М.Н.Вятютневым был введен термин "коммуникативная компетенция" (1). Он предложил понимать коммуникативную компетенцию "как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации".

Функциональный подход к языку предлагает рассматривать коммуникативную компетенцию как сумму компонентных компетенций: грамматической, социолингвистической, дискурсной (дискурсивной), стратегической.

Однако обучение коммуникативной грамматике в системе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе не является фактом широкого использования. Это обусловлено несколькими факторами. Один из первых – это ограниченное количество учебных часов, выделяемых на изучение ИЯ. Следующий фактор - неразработанность процесса обучения коммуникативной грамматике в неязыковом вузе. Каковы причины данного упущения? По нашему мнению, это связано, во-первых, с ожиданием сформированности у абитуриента достаточного уровня грамматической компетенции на уровне среднего образовательного звена. Согласно требованиям ЕГЭ, выпускник должен обладать по европейским стандартам уровнем *upper intermediate* для успешной сдачи данного экзамена. Подлежит сомнению возможность подготовки выпускника такого уровня исключительно на программных занятиях в средней общеобразовательной школе. Необходимо также принять во внимание тот факт, что ЕГЭ по английскому, исходя из его завышенных требований, сдают только те выпускники, которые целенаправленно собираются поступать на языковые факультеты. Соответственно, процент студентов на неязыковых факультетах, имеющих уровень *upper intermediate*, не высок. Опыт коллег, преподающих английский язык на неязыковых факультетах, показывает, что повышение уровня грамматической компетенции необходимо начинать со знакомства и отработки элементарных грамматических тем: простые времена, сравнительные степени прилагательных, притяжательные падежи существительных и местоимений и т.д. Все это в целом представляет собой серьезную методическую проблему - необходимость в сжатый срок при небольшом количестве часов восстановить пробелы среднего образования, вывести студента на уровень коммуникации и подняться на уровень профессионально ориентированной коммуникации.

Полагаем, что низкий уровень владения коммуникативной компетенцией и, логично продолжить, грамматической компетенцией, объясняется также недооценкой психологических факторов: неготовность студентов в данной

учебной ситуации, в данном окружении, к контакту, наличие сдерживающих зажимов, отсутствие эмоционально-стимулирующих провокаций, неразвитость воображения и способности к креативному импровизационному развитию ситуации. Это значит, что существует дефицит подготавливающих, организующих, поддерживающих и подталкивающих техник.

Ресурсом для разработки и принципиальным стержнем таких техник нам видится театральная педагогика, которая для большинства ассоциируется с инсценированием, постановками, разыгрыванием ролей. Это наиболее понятная картина театральной педагогики для обывателя.

Что специалист-преподаватель может найти в театральной педагогике, какие элементы может использовать для реализации программы успешного овладения грамматической и коммуникативной компетенциями?

Театральную педагогику чаще используют только в области, касающейся актёрского мастерства, и совершенно забывают, что преподаватель должен быть не только действующим лицом на сцене, но и «задействующим», «затягивающим в действие» зал и трансформирующим зал в действующих, живущих совместно героев. Театральная педагогика предлагает увидеть значимость в самой организации процесса поиска, организации проблемной ситуации-деятельности, в которой учащиеся, общаясь между собой, будут открывать новое через задачу, игру, пробы и ошибки. Часто сами учащиеся организовать такую поисково-творческую деятельность не могут и необходим человек, который организовал бы для них праздник исследования-общения.

Работа предполагается поэтапная, в которой лингво-грамматические цели напрямую связаны с реализацией целей социально-психологического плана. Первый этап в реализации предлагаемой нами модели – подготовительный и действенный, направленный на установление контакта, взаимознакомства, создания благоприятных условий для доверия, сотрудничества и дружбы, выражение чувств, развитие эмпатии и других качеств (память, внимание, концентрация, интуиция, воображение, свобода движения и выражения...). Грамматика данного периода соответствует ситуациям (Present Simple and Past Simple – для знакомства и взаимопознания, сравнительные степени прилагательных – для обмена впечатлениями, падежи существительных и местоимений – для выяснения деталей, эмфатические конструкции – для выражения эмоций, структуры синонимичные повелительному наклонению – для координации действий). Всё это не отдельно от основного предмета, а в комплексе взаимодополняющем. Так материалом, на котором идёт развитие памяти, концентрации... служит содержание предмета, он же является основой большинства мизансцен, при этом не игнорируются личностные интересы, они так же становятся объектом познания, обогащения и взаимопонимания. Постепенно углубляется их мотивация и растёт заинтересованность. Часть этих личностных интересов непосредственно связано с предметом как части их жизни и создаёт основу для выхода на следующий этап.

Второй этап - фасилитационный или усиливающий: особый упор делается на эмпатию, способность в-чувствоваться, в-живаться, и развитие интуиции, выход на сверхсознательное (развитие способности пред-мнения, пред-рассудка), которое возможно при ряде условий (сняты зажимы, развито во-

ображение, концентрация и память, а так же имеется более-менее полный багаж знаний по предмету), созданных в первый период. Занятия направлены на дальнейшее развитие грамматической компетенции и построены как проблемные занятия, рассчитанные на познание структур, интерпретацию их в процессе коммуникации.

Третий этап – формирующий, когда наработаны умения, окрепла мотивация и имеется солидный багаж по предмету, что даёт студенту уверенность в поведении и скорость в его игровой трансформации материала для осознания нюансов выражения одной и той же мысли с использованием разных грамматических конструкций в зависимости от ситуации, в том числе в ситуации профессиональной коммуникации.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Вятютнев, М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н.Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
2. Бабаев, С. Этимология и генезис. Часть I. К Истории гламура URL: <http://sardorbabaev.livejournal.com/2906.html>
3. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Аст-рель, 2010 – 272 с.

**Яковлева Лора Вильгельмовна**  
Кандидат педагогических наук  
Заведующий кафедрой № 1 ФПИЯ  
Удмуртский государственный университет  
г. Ижевск, Россия

#### **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

##### Abstract

This paper focuses on the formation of cross-cultural communicative competence of students of economics; the classification of communication difficulties in cross-cultural communication and the ways to overcome them are given in the article.

Key words: cross-cultural Communication, competence, communication difficulties, Cross-cultural situation.

Если рассматривать межкультурную коммуникацию как способность осуществлять общение (как непосредственное, так и опосредованное) средствами иностранного языка с ориентацией своего речевого поведения на иностранного адресата, с учетом социокультурных особенностей страны изучаемого языка, то нельзя не подчеркнуть, что большее количество авторов (как зарубежных, так и отечественных) делает акцент не только и не столько

на связи обучения культуре и языку, сколько на проникновение и интеграции в эту культуру, на обучение межкультурной коммуникации и межкультурному пониманию.

Наиболее успешной в формировании межкультурной компетенции студентов является стратегия интеграции, когда бережно сохраняется все лучшее из материнской культуры и впитывается все лучшее и нужное из культуры принимающей. Эта стратегия предполагает сохранение субъектом межкультурного взаимодействия собственной культурной идентичности наряду с овладением новой культурой и характеризуется идентификацией с обеими культурами исходной и принимающей. Интеграция проявляется, с одной стороны, в намерениях сохранить свои культурные особенности и, с другой, поддерживать контакты с культурой большинства. Процесс интеграции происходит на социальном, культурном и на психологическом уровне, где главную роль играют индивидуальные мнения, отношения, ценности и модели поведения. Культура и общество – это контекст психологического развития, а психологический процесс и его результаты имеют для межкультурных отношений большое значение. Дж. Берри рассматривает интеграцию – и процесс, и результат межкультурного общения – как, непрерывное изменение, как взаимное приспособление.

Межкультурная коммуникация – это взаимодействие культур, при котором они вступают в диалог, и происходит их актуализация, в результате чего проявляются общечеловеческое и специфическое каждой культуры [1].

Межкультурная коммуникация раскрывает возможности познания культурной реальности и самого субъекта диалога культур, который выступает представителем определенной этнической общности или социальной группы. В ней присутствуют культурный и социальный компоненты. Тип отношений, определенный как диалог культур, способствует развитию в обществе социокультурного понимания, принадлежности к национальному и мировому сообществу и социокультурной готовности к иноязычному общению как суверенных субъектов, каждый из которых видит в другом полноправного, уникального и вместе с тем дополняющего его. В то же время каждый, кто изучает межкультурные коммуникации, вынужден помнить о том, что оно имеет свои границы, которые учитель, при всем своем желании и огромной работоспособности преодолеть не в состоянии. Это положение учитывается Г. Нойнером и Г. Хунфельдом, исследующими при рассмотрении идеи межкультурного обучения наряду с факторами культурно-специфического и индивидуально-выраженного жизненного опыта и истории обучения, «знания мира», учебных традиций, взаимоотношений родной и изучаемой культуры, также подготовку учителей и условий соответствующих учреждений. При этом они имеют в виду имеющиеся в распоряжении время преподавания, снабжение средствами обучения (учебниками, техническими средствами обучения и т. д.) [2].

Например, каждый урок иностранного языка это - перекресток культур, это - практика межкультурной коммуникации, поэтому каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире.

Необходимой степени понимания можно достичь лишь в том случае, если в обучении студентов имеет место постоянный учет этнокультурных элементов, способствующий передаче межкультурных особенностей и являющихся

частью межкультурного обучения и воспитания. Этнокультурные взаимосвязи играют существенную роль в жизнедеятельности современных народов. Трудно представить этнос, жизнедеятельность которого базировалась бы исключительно на этнических своеобразных основаниях. Представители различных этносов и культур находятся под влиянием разнообразных факторов – социальной мобильности, миграции и других. Расширение и углубление роли этнокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей является одно из наиболее важных условий успешной межкультурной коммуникации.

Ознакомление студентов – экономистов с историческим фоном другой страны с целью лучшей ориентации в собственном и чужом обществе не может ограничиваться лишь знакомством с действительными условиями другой страны, а должно привести к восприятию и рефлексии собственных ценностей и общественных взаимосвязей. Примеры столкновения культур дает реальное общение с носителями иного языка и культуры. Такого рода взаимодействия порождают множество затруднений в общении.

А.К. Маркова определяет затруднения в общении как субъективно переживаемое состояние «сбоя» в реализации планируемого общения вследствие неприятия партнера общения, его действия непонимания сообщения, непонимание партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психического состояния и т. д. Затруднения выявляются в форме остановки, перерыва деятельности, самого общения, невозможности их продолжения [3]. Мы выделяем три типа коммуникативных затруднений, которые испытывают студенты в процессе общения. *Первый тип*, связан с особенностями этнического сознания, ценностями, стереотипами. *Второй тип* коммуникативных затруднений, связан с пониманием вербального и невербального поведения представителей иной культуры. *Третий тип*, связан с национально-культурной информацией и предполагает определение и выражение студентами собственной позиции по отношению к обсуждаемым культуроведческим вопросам; определение и обозначение своего индивидуального места в спектре культур соизучаемых поликультурных сообществ.

Коммуникативные затруднения, относящиеся к *1-му типу*, преодолеваются путем введения в учебную коммуникативную практику этнокультурной информации:

- ознакомление студентов с традициями, обычаями и обрядами, которые выполняют функцию приобщения к нормативным ценностям;
- изучение художественной литературы, отражающей культурные традиции того или иного этноса;
- ознакомление студентов с бытовой тематикой;
- изучение студентами делового этикета.

*Второй тип* коммуникативных затруднений, предполагает включение в процесс учебной коммуникативной подготовки просмотр и обсуждение фильмов и видеофильмов, фрагментов классической литературы, связанных с проблемой понимания кинетических кодов; наблюдение за повседневным поведением, привычками представителей иной культуры, принятыми нормами общения, а также изучение связанных с ним вербальных и невербальных средств, используемых носителями иной культуры. Для преодоления коммуникативных затруднений, относящихся к *3-му типу*, связанному с национально-культурной информацией, в процесс учеб-

ной коммуникативной практики введен текстовый материал в его звуковом и графическом изображении (легенды и сказания, классическая художественная литература, периодическая печать, видеофильмы, программы телевидения). В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, национально-специфические особенности мышления, специфику их эмоционального склада. В новых условиях радикальное повышение уровня обучения коммуникации, общению между людьми разных культур, снятие затруднений во взаимодействии может быть достигнуто только при ясном учете этнокультурного фактора. Умелое моделирование педагогом ситуаций, в которых отражены коммуникативные затруднения в межкультурной коммуникации, позволяют учащимся наглядно увидеть, признать и осознать их. Речь идет о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка, их культуры, их образа жизни, национального характера, менталитета и т. п. Незнание данных реалий приводит к, так называемым, культурным ошибкам. Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями различных культур. Отбор и структурирование содержания учебной коммуникативной подготовки студентов-экономистов осуществляется по следующим уровням: тематико-ситуативная организация материала на базе текстов, ограниченных рамками повседневного общения (Alltagskommunikation); коммуникативные сферы (ситуации общения); межкультурные коммуникативные ситуации, сгруппированные по тематическим признакам; речевые формулы, образцы (языковые штампы, клише и их функции в повседневной коммуникации (как компоненты межкультурной ситуации); деловой этикет.

### Технология моделирования межкультурной ситуации

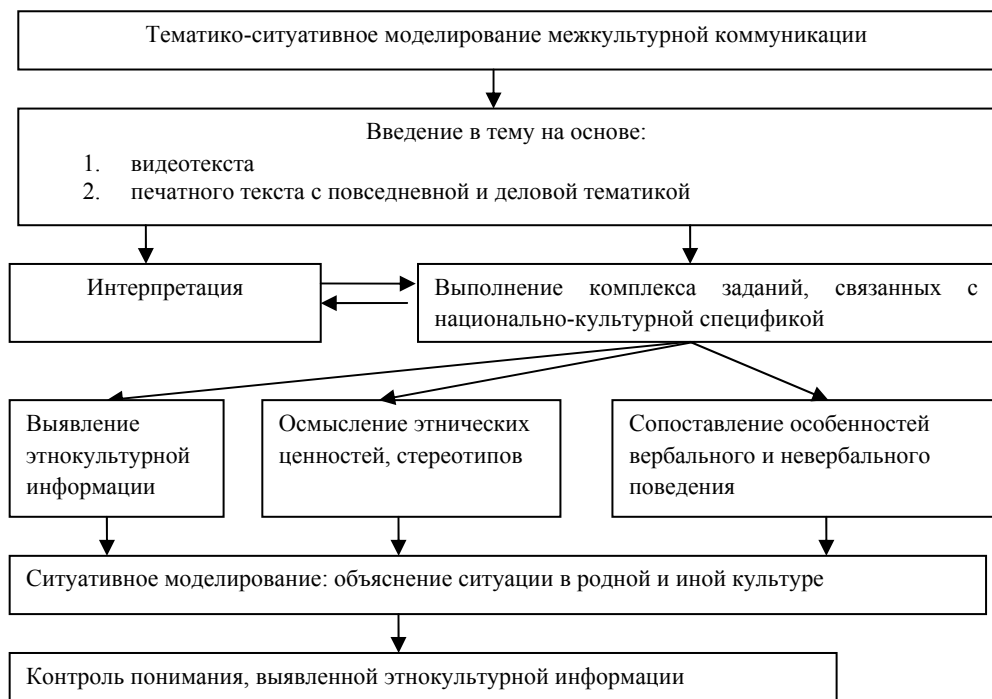


Рис. 1. Технология моделирования межкультурной ситуации

---

Для успешного понимания студентами текстов большое значение имеют: отбор учебного материала с учетом возрастных и индивидуальных особенностей студентов; соответствие учебного материала жизненному речевому опыту студентов; учет интереса студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: дис. ... д-ра пед. наук / В. П. Фурманова. – М., 1994. – 450 с.
2. Neuner, G. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung. Universität Gesamthochschule Kassel (Ghk). Fernstudienangebot. Germanistik / Neuner G., Hunfeld H. // DaF. – Langenscheidt. – 1993. – S. 184.
3. Маркова, А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – М.: Педагогика, 1974. – 225 с.

---

**Секция 4**  
**АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ –**  
**МЕХАНИЗМ МОДЕРНИЗАЦИИ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Sofia R. Sadykova**  
**Director of International Education Center**  
**Udmurt State University**  
**Izhevsk, Russia**  
**Michael Steinmann**  
**Dipl.-Medienwiss.**  
**Project Coordinator Erasmus Mundus WISHES-Project**  
**University of Paderborn**  
**Paderborn, Germany**  
**Ekaterina S. Gorbunova**  
**Head of Analytical Dept.**  
**International Relations Office**  
**Udmurt State University**  
**Izhevsk, Russia**

**RECRUITING NET-GENERATION: HEI EFFECTIVE MARKETING TOOLS AND STRATEGIES**

**Аннотация**

В статье рассматривается один из важнейших принципов маркетинговой политики современного вуза – информационно-рекламная деятельность, направленная на поиск и внедрение средств эффективной коммуникации между вузом и его целевыми рынками.

Грамотная и четко организованная информационная политика служит, прежде всего, показателем того, что вуз идет в ногу со временем, а также способствует достижению более высокой позиции в условиях растущей конкуренции на международном рынке высшего образования. В этой связи, прямой задачей вуза является определение нужд и потребностей своего потребителя и последующее распределение информационных ресурсов в соответствии с этими нуждами.

Ключевые слова: высшее образование, продвижение вуза на международном рынке, академическая мобильность, информационные ресурсы, Интернет-технологии

As modern higher education has become one of the most substantially invested businesses, the majority of HEIs are gradually applying marketing theories and concepts, which proved to have been effective in the world of trade [4], with the purpose of gaining competitive advantage of global internationalization policies.

This paper suggests discussion on the crucial point of marketing policies applicable to up-to-date HEI strategy, which is marketing principles of promotion policy, dealing directly with means of communication between the HEI and its targeted markets.



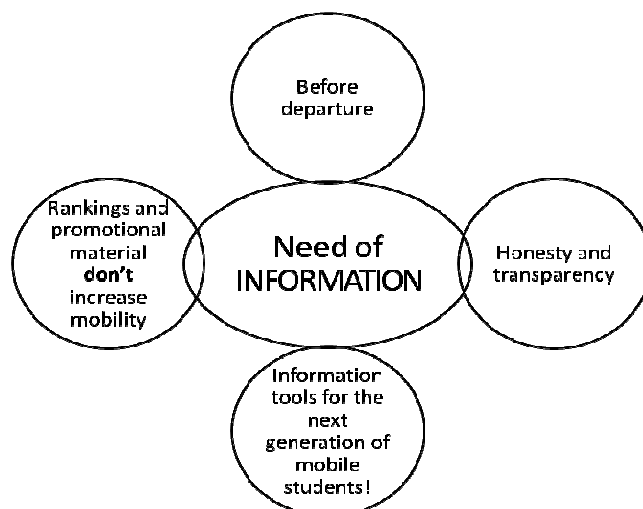
In higher education promotion policy concentrates around marketing communications and dissemination of information mainly in the context of choices made by potential students. This type of activity emphasizes the use of communication tools (such as advertising, public relations, personal selling) employed in order to attract students. Subsequent efforts to ensure good student experience through valuable teaching experience and good support services and to prepare students for their profession (as main requirements of students from higher education [9]) are to be done to provide correspondence between reality and the communicated image, as well as to maintain promotion policy within the marketing consumer-centered philosophy [6].

Promotion policy in its general concept is a part of a greater layer of HEIs branding policy. A lot of subtleties and details contribute to prospective students and other stakeholders' opinion and vision of a particular HEI image. Phone calls and on-line communication management, university campus and facilities catering, entrance sign design, HEI location, friends' or unknown bloggers' experience – everything is paid an undivided attention to and forms crucial branding factors. Managing the messages relayed by these diverse channels is the role of marketing and in particular, university brand management [5].

Despite its vital role, promotion policy is little understood in HEI and often perceived as a tradition by which the latest prospectus is published and is rarely a part of thorough organizational strategy development. It appears that marketing in the HEI sector has failed to market its value and promote its potential contribution [5]. In this article we hope to address that situation and present food for thought on which lines to follow in the process of diversifying information channels to promote HEI's services from the consumer prospective.

According to a recent survey conducted by the European Students' Union (ESU), students as main consumers of services offered by higher education sector, need information as a key factor for the decision making process [8]:

### Scheme 1. Students' Information Need Discovered by ESU Survey

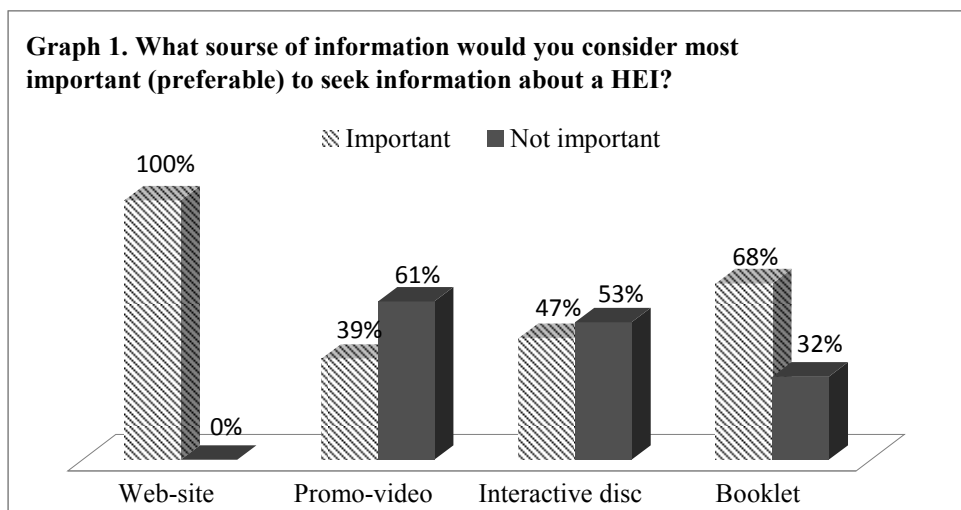


In this respect diversifying information channels becomes crucial for the whole strategy of education services export.

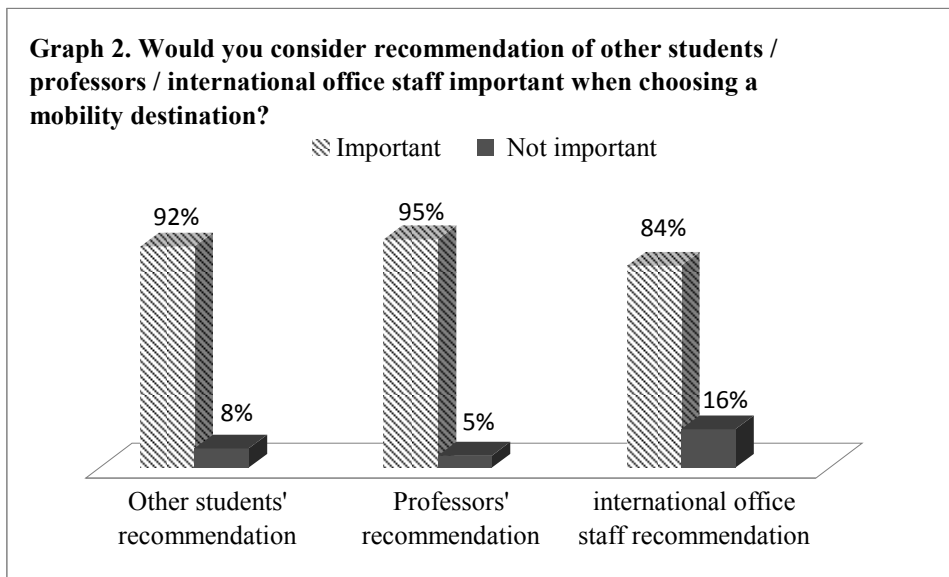
According to a recent poll carried out at the Udmurt State University 87% of young adults would like to participate in an academic mobility programme and 74% of the respondents have already done their own investigation into possibilities on offer. 82% of the polled trust the Internet and take the information presented there as real, reliable and trustworthy.

It becomes evident that in the modern world the Internet is one of the most efficient ways of distributing information which gives universities and colleges the opportunity to promote their educational programmes at comparatively low costs with maximum result. 100% of the respondents pointed out that when choosing a mobility programme destination they would first of all study the HEI web-site and 55% of the polled consider it to be a very important source of information. HEI presentation on a national educational site is important for 76 % of the polled. Besides that for 66% of the youngsters it is not of the least importance if the university/college profile can be viewed at an international educational portal.

Though other media can also contribute to a HEI promotion on the global educational market their popularity and reliability among modern students is comparatively smaller than the World Wide Web. Study the graph below to find out modern students' attitude to different ways of information distribution:



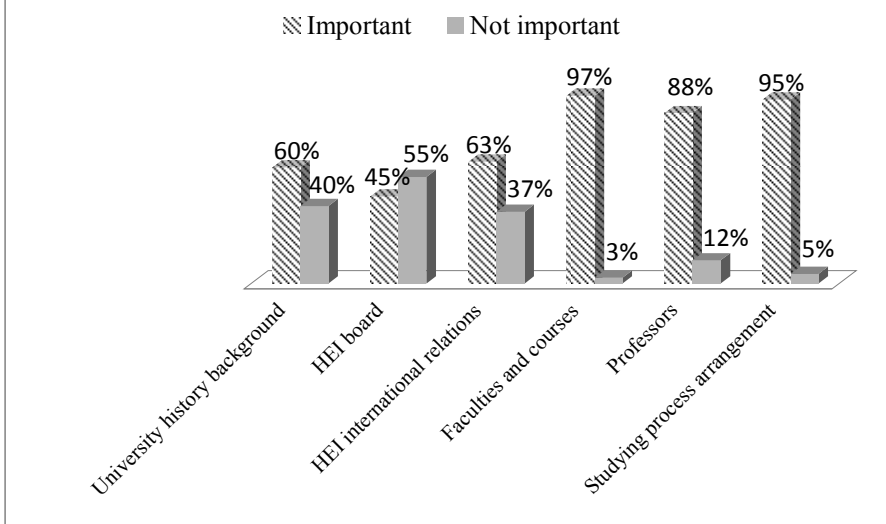
Despite the fact that younger generation is more individualistic and independent of common opinion, a word of mouth still strongly determines their choice when a mobility destination is concerned. Opinions of other students who have already visited the mobility destination in question as well as professors or international office staff's recommendations are to be taken into account when planning academic mobility:



In recent years social networking systems, which make use of Web 2.0 technologies, have received much attention in higher education as increasing numbers of younger people (typically less than 30 years old) have made use of public systems. [1] A real participant of the programme available to contact via Web network, or in person promotes interest in mobility much better than the whole lot of traditional promotional package. This means that social networking systems truly have the capability to deliver a platform for student mobility promotion where the student is potentially at the centre of activities [3]. This shift in user patterns is accompanied by major implications and practical applications in the setting of international education and student mobility. On the one hand, students nowadays gather plenty of information online and long before the first contact with their targeted institutions is made. On the other hand, the Web 2.0 technologies that power popular social networking services such as Facebook and Blogger offer diverse applications and simplifications in the field of student mobility. Thus, cleverly applied, Web 2.0 technologies provide HEIs with the opportunity to engage former students as ambassadors in their ambition to attract and motivate future internationally mobile students [7].

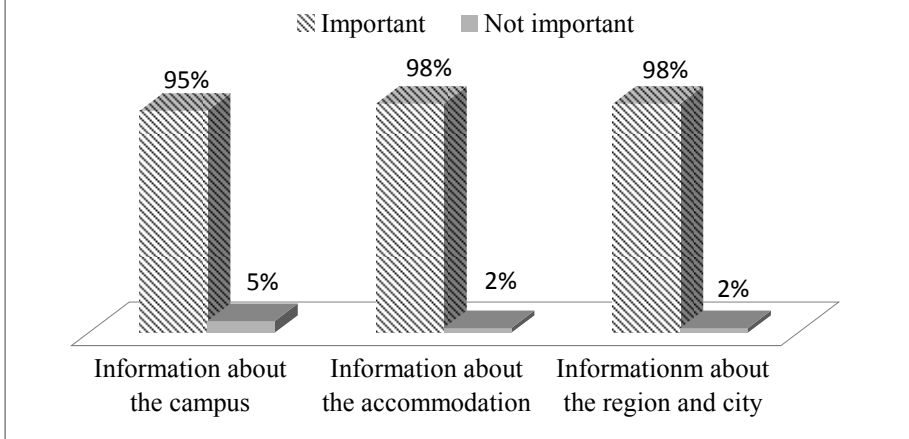
Another important fact that the survey has discovered is that HEIs should thoroughly choose the information that is released on their web-sites for perspective international visitors. Thus 40% of potential international students marked information about HEI history and background as non-relevant. The number of students not interested in particular information increased up to 55% when the respondents were asked if they would need information about HEI board. On the contrary there is a rising interest to practical academic issues like courses and their contents, peculiarities of studying process, resumes of the professors' whose courses the students intend to attend:

**Graph 3. What information would you consider important for being published at a HEI web-site?**



Participation in a mobility programme is not only about studies abroad but also about living in a foreign environment. Proper adaptation to new conditions pre-determines your academic efficiency as well as psychological and physical health. Not surprisingly, everyday practical issues and accommodation matters are also of high importance for those planning a long stay abroad. There is a number of respondents who do not worry about living conditions and facilities offered on the campus calming themselves down by the reservation, that if the mobility destination is generally inhabited, they will also succeed in adjusting to the local environment. Still people generally prefer to know in advance where they go, how they will be accommodated there, what weather conditions they will have to live in, etc.:

**Graph 4. What information would you consider important for receiving prior to your arrival to the mobility destination?**



Besides that, the respondents pointed out that it would be useful to receive information about costs and prices in the region, employment and internship polices and possibilities, extracurricular activities and research opportunities.

The 2009 detailed analysis of students' needs [2] also discovered several interesting differences in students' preferences closely connected with students' ethnical background. Thus, for American students the reputation of their future institution is of higher relevance than for European students; whereas for Russian students the question of scholarships and grants is of utmost importance. Most remarkable in this respect is that based on the condensed feedback of over 4.000 international students, for degree seeking students, as well as for non-degree seeking students, the specific information are considered of higher importance than the general information. Concerning the actual decision making process of international students, this means for instance that the actual content of the future studies has been claimed to be of bigger importance than the cultural do's and don'ts of their future surroundings; or even – at least for the degree-seeking students – the specific location of their institution.

The current and rapid changes in information and communication technologies badly needed by higher education consumers and particularly applied in the World Wide Web, represent an enormous challenge, as well as huge potential for HEIs promotion policy. The key challenge for HEIs in this context is therefore to satisfy the changed informational needs of today's international students and to reach them where they are – in the online world. To keep in pace with the current tendencies, as well as to strengthen its branding strategy the Udmurt State University in 2010 has joined the WISHES Mobility Portal (Co-financed by the European Commission under the Erasmus Mundus Programme), in which HEIs may exploit Web 2.0 technologies in the context of student mobility.

The WISHES portal comprises more than 200 online profiles of European HEIs centrally presenting European study offers to students worldwide. Following the user centered-design approach the portal has been built on three extensive online surveys, questioning higher education institutions, employment bodies and in particular students worldwide about their needs and requirements concerning such a central source of information. In this context, the overall ambition pursued has been to structure the presentation of the portal on the expressed needs of international students – while ensuring that the requested information can be delivered by the institutions with reasonable efforts.

Moreover, the Portal comprises information about European work-placement opportunities and includes a social networking platform for international students.

As a result, by combining peer-to-peer and institutional information, WISHES reduces diverse barriers to mobility, i.e. the lack of structured information available. Offering HEIs moreover a practical tool to exploit current technological developments, tools like WISHES provide necessary responses to the current imperative for an improved data infrastructure in the setting of higher education – and thus enable HEIs to make a step towards building up coherent strategy of promotion policy.

Coherent and structured promotion policy of a HEI has rightfully proved to help ensure that the HEI maintains direction through time, as well as faces up to the growing competition in international higher education. In this respect, the HEI's

current task is to stick to the consumer's needs and expectations, beginning right with diversifying its information sources in the same accordance.

#### REFERENCES

1. Archer, William. "How to keep your finger on the pulse of international student opinion". – AIEC Conference, Gold Coast, 2005. URL: <http://www.aiec.idp.com/pdf/Fri%201050%20William%20Archer.pdf/>
2. Erasmus Mundus Project WISHES: Report on the WISHES survey findings on the decision making of international students. – Europe: 2009. URL: <http://www.eu-wishes.eu>.
3. Federica, Oradini, Gunter, Saunders. "The Use of Social Networking by Students and Staff in Higher Education", 2007 URL: [http://www.eife-l.org/publications/proceedings/ilf08/contributions/improving-quality-of-learning-with-technologies/Oradini\\_Saunders.pdf](http://www.eife-l.org/publications/proceedings/ilf08/contributions/improving-quality-of-learning-with-technologies/Oradini_Saunders.pdf).
4. Hemsley-Brown J.V. and Oplatka, I. (2006). «Universities in a competitive global marketplace: a systematic review of the literature on higher education marketing» // International Journal of Public Sector Management. – Vol. 19. – No 4. – P. 316–338. URL: [http://first.emeraldinsight.com/journal.htm?issn=0951-3558 & volume =19&issue=4](http://first.emeraldinsight.com/journal.htm?issn=0951-3558&volume=19&issue=4).
5. Marketing in Higher Education // Oakleigh Consulting Ltd. URL: <http://www.oakleigh.co.uk>.
6. Nicolescu, Luminița. "Applying marketing to higher education: scope and limits"// Management & Marketing. – 2009. – Vol. 4. – No. 2. – P. 35–44. URL: <http://www.managementmarketing.ro/pdf/articole/134.pdf>.
7. O' Reilly, T.: What Is Web 2.0. // Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software, 2005.
8. Vandenkendelaere, Bert. "Mobility. An instrument of the Bologna Process". // International Conference Higher Education Mobility: Challenges and Prospects. St.-Petersburg, 2011.
9. Voss, R., Gruber, T., Szmigin, I., Service quality in higher education: The role of student expectations. // Journal of Business Research, 2007. URL: <http://research.mbs.ac.uk/mimp/Research/Ourpublications.aspx>.

**Аверин Александр Николаевич**  
**Кандидат педагогических наук, доцент**  
**Кафедра социальной работы**  
**Солодянкина Ольга Владимировна**  
**Кандидат педагогических наук**  
**Заведующий кафедрой социальной работы**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

#### **ЛЕТНЯЯ ШКОЛА ДЛЯ НЕМЕЦКИХ СТУДЕНТОВ В УДГУ**

##### Abstract

In this article experience of the organization of summer school for German students is presented. Details and features of lectures and master classes with for-

eign students are described. The Authors of the article draw conclusions on the basis of experiences of summer school.

Key words: summer school, mobility of students, ethnic social work, master class

По мнению профессора Высшей школы экономики С. Медведева, одна из особенностей Болонского процесса заключается в том, что информация, идеи и люди свободно перемещаются через границы государств. Он справедливо считает, что можно говорить о широком процессе, формирующем мировой интеллектуальный климат – о международной академической мобильности. Процессы академической мобильности, обмена и стандартизации являются важной составляющей информационного века [2].

Если говорить более конкретно, то следует указать на такую значимую задачу Болонского процесса, как повышение мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала [1].

Усиление академической мобильности иностранных студентов неминуемо будет вносить и уже вносит изменения в образовательный процесс высшей школы. Эта новая ситуация предполагает, что преподаватели высшей школы должны быть готовы к обучению иностранных студентов. При этом формы обучения могут быть различны. В частности, Ю.Г. Татур говорит о таких формах сотрудничества в сфере подготовки иностранных студентов: обучение/стажировка, организация летних школ по разным тематикам и др. [3].

Возросшая академическая мобильность иностранных студентов начинают влиять не только на работу университета в целом или отдельных его институтов, но и на отдельные кафедры.

В данной публикации речь пойдёт о проведении Летней школы (в дальнейшем, ЛШ) для немецких студентов, которую организовала кафедра «Социальной работы» Института педагогики, психологии и социальных технологий (в дальнейшем, ИППСТ) УДГУ в августе 2010 г.

Тема ЛШ: *«Социальная работа в поликультурном пространстве Удмуртии»*. Исходя из темы, мы выбрали следующую цель: *познакомить немецких студентов с особенностями этнической социальной работы на территории Удмуртской Республики*.

Подготовка к ЛШ началась почти за год до её проведения. С самого начала мы понимали, что при подготовке и реализации такого большого проекта нам надо установить партнёрские отношения со многими организациями и людьми.

Принципиально важно, что у нас сложились хорошие рабочие отношения с Управлением международных связей (в дальнейшем, УМС) УДГУ. Многие сотрудники УМС оказывали нам консультационную и организационную помощь. На этапе подготовки большую помощь нам оказала начальник организационно-аналитического отдела УМС Евсеева Л.В. Её деятельное участие помогло выиграть конкурс программ Летних школ, который был организован *Германской службой академических обменов* (в дальнейшем, ДААД). Стипендия ДААД на 70 % покрыла все расходы немецких студентов.

Многие организации и люди оказали нам помощь в проведении Летней школы: сотрудники Дома дружбы народов, преподаватели и студенты Фа-

культета профессионального иностранного языка УДГУ, преподаватели и директор ИППСТ, учреждения Управления социальной защиты населения администрации г. Ижевска и др.

Обучение в немецких студентов проходило в августе 2010 г. в течение 15 дней. В фокусе внимания программы ЛШ находились 3 наиболее многочисленные национальные группы Удмуртии: удмурты, русские и татары. Именно с этими национальными культурами мы знакомили немецких студентов во время их пребывания в Удмуртии.

При обучении иностранцев были использованы две основные формы занятий: лекции и мастер-классы. В лекционных занятиях были задействованы 13 лекторов: 8 преподавателей нашей кафедры, 4 преподавателя с других кафедр ИППСТ, а также один преподаватель с кафедры этнологии Исторического факультета УДГУ.

Мастер-классы проводили преподаватели факультета Искусств УДГУ и сотрудники Дома дружбы народов.

Особенность нашей программы состояла в том, что её практическая часть являлась неотъемлемым продолжением лекционной части. Например, в один из рабочих дней Летней школы продолжением утренней лекции на тему «Система взаимопомощи и взаимоподдержки удмуртов» стало посещение финно-угорского научно-образовательного центра гуманитарных технологий УДГУ, где иностранных студентов более детально знакомили с особенностями удмуртской культуры. А вечером того же дня у них был мастер-класс: «Игра на удмуртских национальных музыкальных инструментах». Следует отметить, что немецкие студенты были очень активны на мастер-классах. Например, они пели и танцевали вместе с российскими участниками.

Кроме лекций и мастер-классов, немецкие студенты ездили на экскурсии в различные города Удмуртии. Там они посещали музеи, церкви и другие учреждения культуры и социальной работы. Были они также и на различных культурных мероприятиях. В частности, участвовали в этническом празднике в архитектурно-этнологическом музее-заповеднике «Лудорвай».

Мы проанализировали результаты ЛШ на основании следующих методов:

- опрос немецких студентов;
- собственные наблюдения;
- обратная связь на заключительной встрече;
- личные и групповые беседы с немецкими студентами.

Анализ показал, что всех пятерых немецких студентов в наибольшей мере интересовала: *возможность познакомиться с культурой России*. Именно такую возможность мы им и предоставили. Также мы выяснили, что все они были готовы совершенствовать русский язык, однако его изучение в нашей программе не было запланировано. Планируя новое участие этой же программы в конкурсе ДААД, мы включили курс изучения русского языка в содержание ЛШ в 2012 г.

На основании анализа, прошедшей в 2010 г. ЛШ, можно заключить:

- 1) Культура России очень интересна немецким студентам;
- 2) Они хотят изучать русский язык;
- 3) Немецкие студенты в отличие от русских отличаются большей самостоятельностью и уверенностью в себе;



4) На лекциях немецкие студенты задают много вопросов, делятся своим личным опытом и опытом социальной работы в Германии. Они в любой момент готовы дискутировать с преподавателем;

5) Форма лекций для немецких студентов должна значительно отличаться от варианта для российских студентов.

ЛШ с немецкими студентами позволила задуматься:

- о пересмотре содержания обучения в сторону практико-ориентированной направленности;

- о большем использовании активных форм обучения;

- о выстраивании процесса обучения в режиме диалога.

Летняя школа для немецких студентов, прошедшая год назад, позволила нам приобрести неоценимый опыт в организации образовательного процесса, расширении образовательного пространства.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Байденко, В.И. Болонский процесс: Курс лекций. – М.: Логос, 2004.
2. Медведев, С. Болонский процесс и его значение для России / ред.-сост. С. Медведев и К. Пурсайнен. – М.: РЕЦЭП, 2005.
3. Татур, Ю.Г. Образовательная система России: высшая школа. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1999.

**Безносова Мария Ивановна**  
**Кандидат экономических наук**  
**Начальник Управления международных связей**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Российская Федерация**

#### **МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ РОССИИ**

##### Abstract

It is obvious that today higher education has become a part of the globalization process and internationalization of higher education is considered to be one of the ways countries respond to the impact of globalization. “Internationalisation of higher education” is here understood as the process of integrating an international dimension into teaching, research and university services. The article describes current internationalization processes at Udmurt State University, a regional university in Russia, with the major focus on the implementation of academic mobility programmes.

Key words: internationalisation as one of the effective ways to modernize education, academic mobility programmes, instruments for implementation of academic mobility programmes

Сегодня мы не можем игнорировать тот факт, что интернационализация высшего образования является объективным следствием и составляющей процессов

глобализации современного мирового развития как качественно нового проявления конкуренции в борьбе за культурное, экономическое, политическое влияние, и высшее образование оказывается одной из сфер подобной конкуренции.

В данном контексте под «интернационализацией высшего образования» предполагается систематическая интеграция международной составляющей в образование, исследования и общественную деятельность вузов. Политика, направленная на интернационализацию и развитие экспорта российского образования, является важным инструментом реализации ключевых целей национальной политики.

Согласно «Концепции участия Российской Федерации в содействии международному развитию» «следует добиваться более широкого включения России в международное образовательное пространство, всемерно способствовать экспорту российских образовательных услуг, расширению объемов подготовки иностранных специалистов в российских образовательных учреждениях посредством выделения государственных стипендий, а также на коммерческой основе, повышению привлекательности получения образования в Российской Федерации в целом. Важным элементом является системная работа с выпускниками российских вузов, значительная часть которых составляет политическую и интеллектуальную элиту государств и может способствовать формированию их дружественных отношений с Россией».

Подобные вызовы потребовали провести переоценку приоритетов развития в области международной деятельности во многих региональных университетах. Следует отметить, что международная деятельность в Удмуртском государственном университете (г. Ижевск, Россия) строится с учетом и на основе вышеуказанных положений.

Перспективные задачи развития международного сотрудничества в Удмуртском государственном университете (далее УдГУ) изложены в Программе интернационализации в ГОУВПО «УдГУ» на 2009-2012 гг. Данная программа позиционируется вузом как основа для проведения соответствующей политики университета, перспективного и текущего планирования работы факультетов/институтов, структурных подразделений и общественных студенческих организаций университета, для решения организационных, финансовых и кадровых вопросов управления международной деятельностью университета, обеспечения взаимодействия структурных подразделений УдГУ.

Среди основных целей на данном этапе развития международного сотрудничества по соответствующим направлениям в Программе были определены: создание оптимальных условий академической мобильности для преподавателей и студентов, формирование межкультурной компетентности студентов, преподавателей и сотрудников УдГУ, интеграция в мировое образовательное сообщество, интеграция в международное научно-техническое пространство, обеспечение связей с зарубежными партнерами в научно-исследовательской области, достижение международного уровня конкурентоспособности результатов научно-исследовательской деятельности, совершенствование системы управления в области международной деятельности, повышение эффективности международной деятельности, создание оптимальных материально-технических условий для реализации программы международной деятельности

В данной статье автором будет уделено особое внимание развитию программ академической мобильности студентов и преподавателей, как одного

из эффективных инструментов интернационализации образования и механизма их реализации.

Программы академической мобильности реализуются в вузе как на основе двухсторонних договоров о сотрудничестве с зарубежными вузами, так и в рамках грантовых программ.

Участвуя в международном сотрудничестве с 1991г., УдГУ установил двухсторонние отношения в рамках партнерских соглашений о сотрудничестве с более чем 35 вузами Европы, Америки и Южной Азии.

С 1994г. в УдГУ реализуются двухсторонние обменные программы с Университетом г. Гранады (Испания), Университетом г. Хельсинки (Финляндия), Або Академии (Финляндия), Университетом г. Бремен (Германия), Университетом Лейфана (г.Люнебург, Германия) и Университетом г. Тэгу (Южная Корея). В последний год начали реализовываться программы обмена студентами с Университетом г. Кадис (Испания).

Выезжающие за границу студенты и преподаватели УдГУ ставят перед собой разные цели, среди них можно выделить такие, как реализация образовательных проектов, создание новых учебных курсов, проведение научно-исследовательских и диссертационных исследований и представление их на различных конференциях (например, Международная финно-угорская студенческая конференция IFUSCO, конференция «Русский язык как иностранный, проблема изучения, преподавания», научная конференция по проблемам терминологии российских финно-угорских языков и др.). В рамках программы с Университетом г. Кадис студенты проходят производственную практику на предприятиях туристической индустрии Ижевска и Кадиса.

Одним из наиболее давних и стабильно развивающихся является договор с Университетом г.Гранада. Более 15 лет Гранадский университет и УдГУ успешно реализуют ежегодные программы студенческого обмена, возможность участия в которых предоставлена студентам всех факультетов.

В ходе реализации обменной преподавательской программы с Гранадским университетом в УдГУ было открыто отделение испанского языка и испанский язык стал преподаваться в УдГУ как специальность. Преподаватели Гранадского университета ведут преподавание уникальных курсов для студентов, обучающихся по программе магистратуры «Русский язык в функционально-коммуникативном аспекте».

В рамках данного партнерства ведется большая работа по созданию совместной образовательной программы «Бакалавр филологии», которая будет реализовываться в УдГУ и в Гранадском университете.

Данное сотрудничество имеет большое значение и для продвижения русского языка в Испании. Более 10 лет для преподавания русского языка в Гранадском университете приглашаются специалисты-филологи из УдГУ. Проведение государственного тестирования по русскому языку как иностранному на базе Гранадского университета стало новой формой партнерства для наших вузов.

При поддержке Гранадского университета в УдГУ был создан совместный Центр испанского языка и культуры, на базе которого проводится широкий спектр мероприятий по популяризации испанского языка и культуры. Центр стал базой для проведения в Удмуртии международного экзамена по испанскому языку DELE.

При поддержке Гранадского университета в УдГУ был создан совместный Центр испанского языка и культуры, на базе которого проводится очень широкий спектр мероприятий по популяризации испанского языка и культуры. Центр стал базой для проведения в Удмуртии международного экзамена по испанскому языку DELE.

Международными центрами УдГУ (Центр Американистики, Французский Центр ресурсов) ежегодно проводятся курсы по подготовке к сдаче и непосредственно сдача международных языковых экзаменов TOEFL, DELF-DALF. Экзамен по немецкому языку как иностранному Test-Daf проводится лекторами DAAD. Несомненно, языковые курсы и возможность сдачи международных экзаменов в УдГУ способствуют более активному участию студентов и преподавателей в программах академической мобильности.

Важным фактором успешной реализации программ академической мобильности является изучение организационных и учебно-методических аспектов образовательного процесса в зарубежных вузах, а также взаимный обмен инновациями в образовании.

Осенью 2010 г. совместно с 12 российскими и 4 европейскими университетами УдГУ включился в реализацию международного проекта «Создание сети центров Тюнинг в российских университетах» в рамках программы *ТЕМПУС IV* (координатор Университет Деусто, Испания). Цель проекта - распространение методологии Тюнинг, выработка сопоставимых учебных планов, обеспечение открытости образовательной системы, признание квалификаций на европейском уровне. Данный проект также должен стать основой для дальнейшей деятельности по разработке совместных образовательных программ, наличие и количество которых свидетельствует об уровне интеграции в мировое образовательное пространство и является одним из ключевых показателей при определении рейтинга вуза.

Во многом активность участия в программах академической мобильности зависит от наличия системы устойчивого финансирования. К одному из элементов такой системы можно отнести программы Европейского Сообщества. УдГУ ведет активную деятельность по программе Erasmus Mundus Action 2, целью которой является развитие академической мобильности между вузами Европейского Союза и других стран мира. Участвуя в консорциуме «Triple I: интеграция, взаимодействие и институты», состоящем из 9 европейских и 10 российских университетов (координатор Университет г.Турку, Финляндия), УдГУ получает возможность для сотрудничества на многосторонней и междисциплинарной основе в проведении научных исследований, подготовке кадров и обмене опытом. Консорциум Triple I способствует формированию и совершенствованию навыков межкультурной и языковой компетентности участников проекта. Участие в данном проекте содействовало организации в УдГУ на новом качественном уровне работы по внедрению таких инструментов Болонского процесса как ECTS и Европейского приложения к диплому, которое выдается в УдГУ по образцу, разработанному Совместной рабочей группой из представителей Европейской комиссии, Совета Европы и ЮНЕСКО.

Многолетнее сотрудничество с международными грантообразующими центрами и фондами позволяет привлекать иностранных преподавателей в качестве лекторов и стажеров из США, Финляндии, Германии, Испании, Венгрии, что создает новые возможности для развития международных обменов. С их участи-

ем происходит распространение информации о программах международной мобильности, организуются обучающие семинары по написанию грантовых заявок для участия в этих программах, проводятся занятия, направленные на формирование навыков межкультурной компетентности студентов.

Необходимым условием обеспечения программ академической мобильности является их информационное сопровождение. Наряду с использованием возможностей сайта университета, УдГУ стремится разрабатывать новые формы продвижения на международном уровне. Совместно со 180 университетами мира УдГУ является участником международного интернет-проекта УИШЕЗ (WISHES) в рамках программы Евросоюза Эразмус Мундус (координатор Университет г.Падерборн, Германия). Цель проекта – разработка и развитие информационного портала, содействующего международной академической мобильности. Проект предоставляет возможность бесплатного размещения практической информации о деятельности вуза и предлагаемых им академических возможностях в целях привлечения абитуриентов по всему миру. В настоящее время на данном ресурсе представлены магистерские программы университета.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что механизм, повышающий возможности мобильности в вузе, включает в себя такие элементы, как наличие долгосрочных партнерских отношений с зарубежными вузами, устойчивая система финансирования, информационное и консультационное сопровождение программ мобильности, признание результатов и периодов обучения в зарубежном вузе, развитие навыков межкультурной и языковой компетентности, в том числе, и возможность сдачи международных экзаменов в вузе, и др.

В заключение хотелось бы отметить, что участие в программах академической мобильности, в свою очередь, способствует интеграции в области науки и образования, модернизации образования, развитию инфраструктуры, обеспечивающей выполнение задач по успешной реализации данных программ: создаются новые университетские службы, внедряется нормативно-правовая документация, развиваются новые формы взаимодействия внутри академического сообщества, усиливается роль студенческого самоуправления в международном сотрудничестве.

**Беляева Виктория Сергеевна**  
**Заместитель директора**  
**Центр международного сотрудничества**  
**Уральский федеральный университет**  
**имени первого Президента России Б.Н. Ельцина**  
**г. Екатеринбург, Россия**

## **ОСОБЕННОСТИ КРОСС - КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В УРФУ**

Abstract

The problems of cross-cultural adaptation of Chinese students and their integration in Russia is discussed. The term “adaptation” is analyzed and the criteria

of the adaptation of Chinese students in the university socio-cultural environment are given.

Key words: cross-cultural adaptation, higher education, criteria of socio-cultural adaptation.

Современный этап мировой экономики связан с влиянием глобализации как мировой тенденции развития общества, неравенством в развитии государств, вызывающем миграцию, поиском новых путей совместного существования различных этносов и культур.

Системы высшего образования многих стран мира интегрируют в мировое образовательное пространство: идет отбор лучших мировых образцов, повышающих уровень жизни человека, разрабатываются новые методы управления образовательными системами, осуществляется поиск путей межнационального взаимодействия во всем многообразии человеческой деятельности. Обучение иностранных студентов в вузе – один из показателей интегрированности страны в мировое сообщество. Сегодня мы наблюдаем с одной стороны унификацию технологических процессов, информационных систем, объединение финансовых потоков, а с другой, развитие разноплановой кросс – культурной среды делового общения. Современный этап развития постиндустриального общества, требует модернизации высшего профессионального образования с учетом кросс – культурных особенностей университетского социума.

Учебно-информационная профессионально ориентированная среда университета образует транснациональное образовательное пространство. неотъемлемой чертой такого социума должно стать кросс – культурные взаимодействия членов этого социума, обладание ими особым гибким, «адаптационным мышлением». Понимание особенностей межнациональной совместимости множества этносов существенно повышает эффективность управления процессом адаптации, способствует предотвращению возникновения конфликтных ситуаций.

Студенческая среда российского вуза традиционно является многонациональной и поликультурной. Это срез российского общества – образец культурного, конфессионального, этнического многообразия. Возникновение межэтнических, межнациональных, межрелигиозных конфликтов – один из самых величайших рисков для современного общества. В создавшихся условиях трансформируется основная функция образования: сегодня это социальная консолидация российского общества, обеспечение межнационального, межрелигиозного согласия и доверия в стране. Отражением уровня взаимоотношений между различными нациями, этническими и религиозными представителями в обществе является молодежь, наиболее бурно реагирующая на социально-экономические и политические изменения. Для молодежи и студенчества характерны максимализм, высокая степень гражданской позиции, особые социальные роли, что стимулирует динамику мировоззренческих поисков. Именно поэтому в молодежной студенческой среде требование взаимопонимания становится объективным источником для формирования толерантности.

В последнее время у китайской молодежи повышается интерес к получению образования в России. Это связано с тем, что Россия традиционно счита-

ется страной, где фундаментальные научные знания являются основой школьного и вузовского образования.

Актуальной становится подготовка специалистов в условиях иной культуры, предполагающей активное вхождение в систему национальных ценностей, традиций, обычаев, норм и правил поведения и общения. Проблема изучения особенностей кросс - культурной адаптации иностранных студентов и их интеграции в многонациональную и поликультурную среду вуза, а также влияние этого фактора на успешность достижений в учебной деятельности студентов приобретает особую актуальность.

На наш взгляд, кросс - культурная адаптация студентов - такой вид взаимодействия студента или национальной ячейки студентов с университетской средой, в ходе которого осуществляется согласование требований и ожиданий субъектов с их возможностями и реальностью среды. Следует отметить, что обе стороны активно воздействуют друг на друга, поэтому механизм адаптации носит одновременно адаптивный и адаптирующий характер.

Понятие же кросс – культурной интеграции означает процесс становления и поддержания социальных и культурных взаимодействий и взаимоотношений между представителями разных культур, являющийся одним из функциональных условий существования и равновесия социальной системы наряду с адаптацией, достижением цели и сохранением ценностных образцов.

Критериями адаптации иностранного студента к социокультурной университетской среде, на наш взгляд, являются следующие показатели:

- Способность оценивать условия окружения; умение контролировать свои потребности;

- Владение компетенциями, соответствующими требуемому уровню;

- Осознание общности с многонациональным студенческим коллективом.

Обучение иностранных студентов проводится в межнациональных учебных группах, при этом общение с представителями других культур и повседневная учебная деятельность оказывают существенное влияние на формирование личности студента. Адаптация к группе, как нам представляется, состоит из двух этапов:

- интернационализация групповых норм, целей, ценностей;

- соответствие групповым требованиям и ожиданиям.

Направленность личности китайских студентов на протяжении всех лет обучения имеет благоприятное для протекания процесса адаптации сочетание личных и общественных мотивов. Позитивный вектор процесса адаптации и кросс - культурной интеграции иностранных студентов определяется также комплексом мер профессиональной направленности, формирование которой продолжается в течение всего периода пребывания в вузе. В адаптационный период обучения у студентов заметно изменяются и стабилизируются основные свойства познавательных процессов - память, мышление, внимание. Изменение уровня этих процессов, их стабилизация в определенные периоды является одним из показателей, характеризующих адаптацию к новой жизненной ситуации.

Для обеспечения выполнения необходимых коммуникативных действий в ходе практической реализации учебных задач в образовательном процессе

активно используются навыки вербальной и невербальной речи, невербального поведения. Важным выступает умение устанавливать отношения равенства в учебном диалоге, учиться и уметь слушать и слышать, уметь занимать оптимальную коммуникативную позицию в контакте с другими.

Наша точка зрения состоит в том, что успешность получения высшего образования в российском вузе китайскими студентами обусловлена интенсивностью общения с российскими студентами. Межкультурное общение, являясь необходимым условием учебного процесса, влияет на все сферы деятельности студента и как фактор развития, и как условие достижения успехов в деятельности. Жизненная ситуация ставит китайских студентов перед необходимостью принимать самостоятельно решения и нести за них ответственность.

Однако следует учитывать, что коммуникативное поведение студентов-китайцы как и русские строят по-разному, исходя из индивидуальных особенностей межличностных процессов, из особенностей темперамента и характера. Студентам необходимы коммуникативные знания для решения профессиональных задач: знание основных видов общения; закономерностей восприятия и понимания людьми друг друга (внушение, убеждение, подражание, заражение); возможных позиций участников общения.

Реализация модели процесса адаптации китайских студентов зависит и от того, как будут преодолеваются возникающие трудности в межкультурном общении: отсутствие положительной установки на другого человека, категоричность оценки и суждений в педагогическом общении; непринятие иных точек зрения, взглядов, позиций; неуверенность в себе, отсутствие активности.

Решение проблемы интеграции иностранных студентов заключается в том, чтобы обеспечить «насыщение» образовательного пространства образцами коммуникативной толерантности, преодолевающего поведения и отношения к здоровью как феномену человеческой культуры. Процесс адаптации и интеграции китайских студентов в образовательный процесс российского вуза представляет собой динамичную систему, основанную на представлениях об индивидуальном опыте и способах вхождения в новую культуру, и педагогически организованную деятельность, обеспечивающую осознание и понимание содержания социокультурной, образовательной и межкультурной ситуации.

Достижение результата обусловлено необходимостью использовать межкультурное общение как условие успешности овладения требованиями будущей профессиональной деятельности: мировоззренческими, нравственными и профессиональными.

Позитивный вектор кросс-культурной адаптации и интеграции китайских студентов в деловую среду университета может быть определен при реализации следующих мероприятий:

- Адаптационные курсы в начале обучения в вузе по преодолению культурного шока;
- Горячая линия по правам иностранных студентов;
- Веб-консультации для иностранных студентов;
- Семинары и тренинги для иностранных студентов по вопросам защиты от дискриминации;
- Актуализированные информационные материалы.



Методы кросс-культурной адаптации и интеграции китайских студентов позволяют расширить возможности познания и понимания личностью особенностей другой культуры с целью совершенствования представлений о современной картине мира, многообразии культур и содействовать позитивному отношению к представителям другой культуры, что будет способствовать успешности процесса адаптации к иным условиям и преодолению трудностей в новых жизненных ситуациях.

Система кросс-культурной адаптации и интеграции отражает процесс и результат преобразования иностранным студентом внешних и внутренних условий совершенствования культурной коммуникации.

Управление процессами адаптации и кросс-культурной интеграции китайских студентов в университете представляет собой сложную многоуровневую задачу, состоящую из нескольких этапов:

- операционно-коммуникативный – владение лингвистическим аппаратом для усвоения профессионально-значимой информации; способность оценивать условия окружения и контролировать свое поведение в кросс-культурной среде;

- мотивационный – стремление к самостоятельности, желание овладеть комплексом компетенций, связанных с будущей профессией;

- когнитивный – понимание целей и задач обучения и их взаимосвязи с профессиональной деятельностью;

- Учебно-профессиональный – формирование профессиональной компетентности.

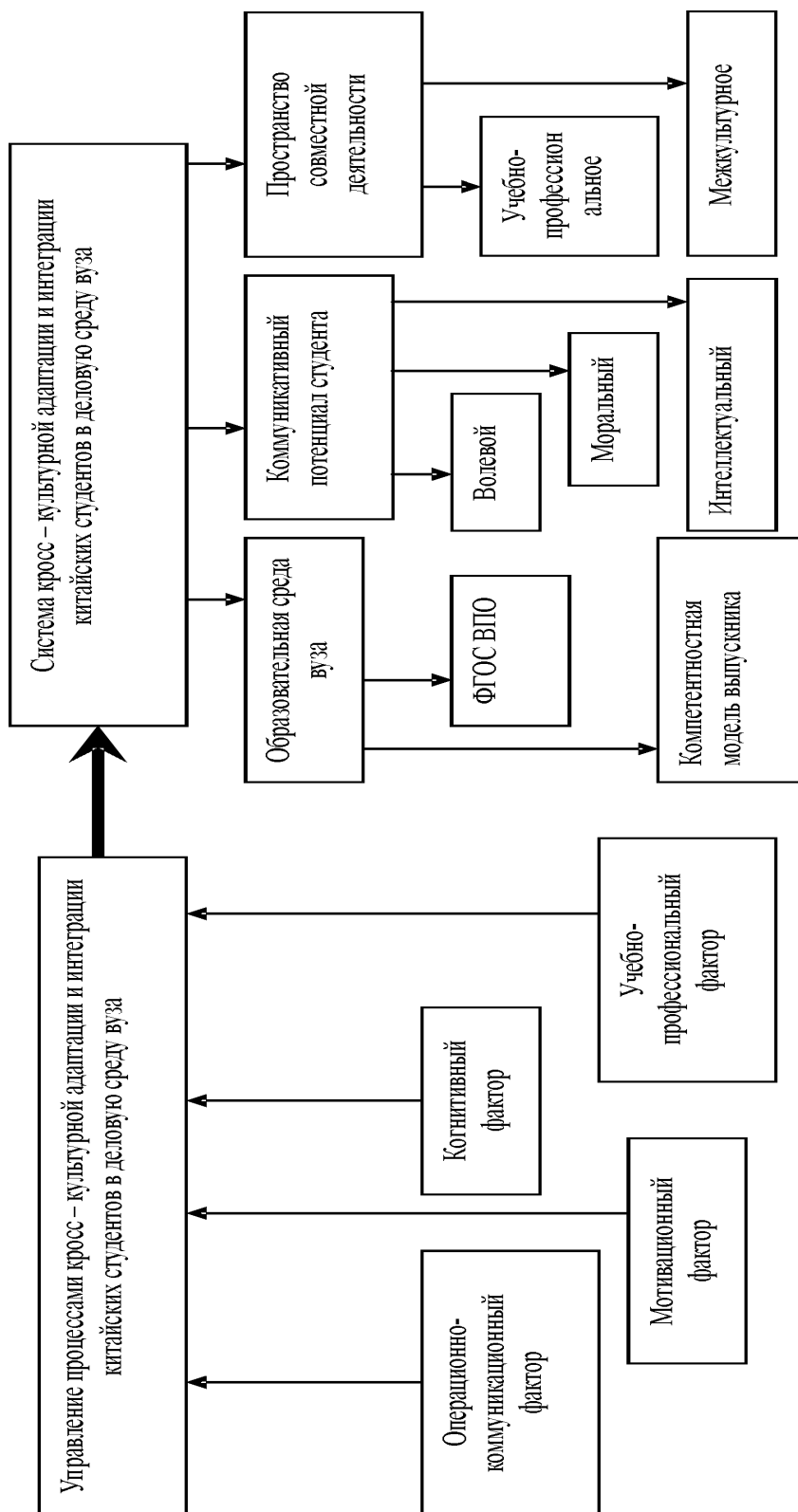
Проанализировав и структурировав существующие концептуальные подходы, можно сгруппировать названные компоненты в соответствии с логическими взаимосвязями. Таким образом, получаем базисный набор факторов, влияющих на адаптацию и интеграцию иностранных студентов в образовательное поле университета.

Система управления кросс – культурной адаптацией и интеграцией заключается в структурировании и дифференциации кросс – культурных факторов в повседневной жизни и в учебно-профессиональной деятельности.

Вообще понятие управления подразумевает функции организованных систем различной природы, обеспечивающих сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию их целей и программ.

Для обеспечения реализации кросс-культурной подготовки и овладения кросс-культурной компетентностью китайских студентов необходимо сформировать систему управления процессами адаптации и интеграции иностранных студентов в среду Вуза. На рисунке представлена совокупность факторов управления обсуждаемых процессов.

Основная проблема заключается в достижении конечной цели- структурировании и систематизации всей генерации данных для формирования личности студента, развития его мировоззрения и интеллекта, направленных на овладение компетентностной моделью специалиста в поликультурном, межнациональном пространстве совместной деятельности вуза.



**Даньшина Светлана Анатольевна**  
**Кандидат исторических наук, доцент**  
**Кафедра истории и политологии**  
**Институт социальных коммуникаций**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

## **УНИВЕРСИТЕТЫ КАК ЦЕНТРЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

### Abstract

Universities as centers of intercultural communication in the modern academic environments are considered. The issues of intercultural tolerance are studied in the context of the human rights concept.

Key words: intercultural communication, university, tolerance

Одной из знаковых проблем современного глобального развития выступает процесс формирования толерантности. Можно утверждать, что преодоление интолерантности во всех ключевых сферах общественной жизни является серьезной задачей мирового макросоциума при его переходе к информационной экономике и социокультурным моделям постмодернизма. Развитие внутрироссийской академической мобильности способствует формированию толерантности студенческой молодёжи в многонациональной России. Отсутствие толерантного климата в сегодняшнем российском обществе способствует возникновению в стране очагов социальной напряженности, различных конфликтов (межэтнических, межрелигиозных и проч.), проявлений экстремизма и т.д. Эффективное противодействие этим негативным социально-политическим явлениям возможно при осуществлении целой системы мер. Среди них не последнее место принадлежит развитию академической мобильности в образовательном пространстве. В свете роста научно-технического потенциала страны и интеграции России в международное научно-образовательное пространство актуальной является задача модернизации системы непрерывного образования с целью достижения соответствия его структуры и содержания требованиям рынка труда и мировым тенденциям. Успешность модернизации зависит от множества факторов, определяемых российской социально-экономической политикой и мировыми тенденциями развития образования. Персонификация учебной деятельности должна быть положена в основу всего российского законодательства об образовании. Это является необходимым требованием на пути создания непрерывной образовательной среды. Вместе с тем эффективность подготовки специалистов может быть повышена за счет совершенствования структурных и содержательных отношений и в самой системе непрерывного образования.

Российская система высшего образования является важнейшей сферой воспроизводства интеллектуальных ресурсов и человеческого потенциала. Средний уровень производительности труда в экономике напрямую связан с образовательным уровнем человека, его способностью внедрять нововведе-

ния, рациональнее других использовать ресурсы, повышать адаптационный экономический потенциал.

Многочисленные изменения, происходящие в обществе, отражаются и на системе высшего образования. Именно высшие учебные заведения с их ресурсами и сильнейшим интеллектуальным потенциалом играют существенную роль в совершенствовании всей системы образования, особенно в трансформационные периоды.

Создание системы инновационного высшего образования, ее эффективное функционирование, должны рассматриваться в качестве главного приоритета социально-экономического развития России. Среди перспективных направлений дальнейшего исследования данной проблематики можно отметить проблемы многоуровневой системы подготовки, конкурентоспособности выпускников вузов, формирования единого информационно-образовательного пространства, академической мобильности. Интеграция в образовательном пространстве требует высокого уровня толерантности и культуры.

Толерантность неотъемлемо связана с самой концепцией прав человека. Она формируется на основе утверждения прав и основных свобод человека, плюрализма (в том числе культурного), демократии. При этом терпимость должны проявлять как отдельные граждане и социальные группы, так и народы, государства.

В течение многовековой истории, несмотря на все трудности и сложности процесса формирования полиэтничного государства, народы России сумели поддержать традиции толерантности, дружбы и взаимопомощи. На 1 января 1989 г. в РСФСР проживали 127 народов. Из них имели возможность изучать родной язык в школе 66 народов. 23 народа в той или степени осуществляли в школах изучение предметов на родном языке. Обучение же всем предметам на родном языке с 1 по 11 классы велось лишь на трех языках народов РСФСР: русском, башкирском и татарском. 43 народа России, в т.ч. коми, удмурты, мари, мордва изучали родной язык лишь в качестве учебного предмета [1,2,3,4].

Государственную политику в сфере национального образования можно рассматривать как составную часть государственной, международной, образовательной, языковой, научной, национальной политики [5]. В исследуемый период серьезные изменения происходили в системе национального образования в регионах России. Теория и практика формирования региональной системы образования предусматривала ее естественную интеграцию в федеральную систему образования с учетом региональных условий и особенностей, потребностей и перспектив развития. В процессе модернизации российского образования каждый российский регион вносил в сложившуюся структуру и в содержание образования своей образовательной системы определенные изменения. Результаты процесса обновления национальной школы видны уже в 1991 г.: число языков обучения и изучения в школах РФ возросло до 66, в 1992 г. – до 83, начались разнообразные поиски путей изменения содержания образования, широкого включения в него компонентов национальной культуры.

Удмуртская Республика – один из многонациональных субъектов Российской Федерации. На её территории проживают представители 170 нацио-

нальностей и этнических групп, 1 570 316 человек, в том числе 944 108 (60,1%) русских, 460 584 (29,3%) удмуртов, 109 218 (7%) татар, 8 985 (0,6%) марийцев, 2 764 (0,2%) чувашей и 2,8% народы других национальностей. В Российской Федерации проживает 636 906 удмуртов, из них владеет удмуртским языком и считает родным – 463 837 человек, что составляет 72,8% от общего числа. Для сравнения: в 1926 году 99% удмуртов считали родным удмуртский язык, в 1959 году – 89%, в 1979 году – 77%, в 1989 году – 70% [6].

С первых шагов демократических преобразований процессы национального возрождения развивались в конструктивном и продуктивном русле. Возникновение и становление первых национально-культурных объединений в Удмуртии сопровождалось разработкой и внедрением в жизнь региональной программы сохранения и развития удмуртского языка и языков народов, компактно проживающих в Удмуртской Республике. Государственная власть Удмуртии взяла на себя решение значительной части проблем, вставших перед наиболее активной частью населения республики, а создание в 1994 г. Комитета по делам национальностей при Правительстве Удмуртской Республики позволило последовательно координировать эту работу [7].

Модель государственной национальной политики Удмуртской Республики, сформировавшаяся в результате взаимодействия органов государственной власти и гражданского общества, имеет свою специфику. Отличительной чертой формирования государственной национальной политики в регионе явилось то, что она осуществлялась при непосредственном участии в нем этнополитических и этнокультурных движений, прежде всего удмуртского национального движения, которое выступило инициатором диалога с органами власти [8]. Инициатором и движущей силой в реализации региональных программ развития национального образования явилась удмуртская интеллигенция, ученые, сельские учителя-энтузиасты, которым оказало поддержку Министерству образования и науки Удмуртской Республики [9].

В Удмуртской Республике функционирует система национальных образовательных учреждений с изучением родных языков и культур. Национальная система образования охватывает всю сеть образовательных учреждений, начиная от детского сада, заканчивая послевузовским, дополнительным профессиональным образованием (аспирантура, докторантура, система повышения квалификации и профессиональной переподготовки).

Содержание образования не ограничивается наличием таких предметов, как родной язык и литература, география и история края. Изучение языка не самоцель, а основа общего психического развития ребенка. Впервые годы обучения ребенку легче рассуждать, анализировать, умозаключать на родном языке. На втором языке, используя до конца не усвоенные понятия и выражения, он рассуждает догматично, шаблонно, формируется психологический барьер «неуспеха». Поэтому основой развития самостоятельного, креативного мышления, речи, памяти и воображения является родной язык учащихся. Культурологический блок дисциплин формирует мировоззрение, самосознание, ориентацию в актуальных проблемах современной жизни и определение собственной жизненной позиции.

Концепции развития национального образования Удмуртской Республики (1991 г.) были поставлены задачи возрождения национального образования,

расширения сети дошкольных образовательных учреждений и школ с изучением родных языков (удмуртского, марийского, татарского, чувашского), повышения уровня национально-общественного сознания и культуры межнациональных отношений, приобщения учащихся к истории народа, его национальным и культурным ценностям. За десять лет реализации Концепции количество национальных образовательных учреждений увеличилось. Увеличилось количество детей, изучающих родной язык в городских школах и районных центрах республики (в 1990г. – 359 школ, в 2000г. – 415 школ).

Во второй Концепции развития национального образования Удмуртской Республики (2000 г.), были поставлены задачи повышения качества образования в национальной школе путем внедрения инновационных, информационно-коммуникационных методов обучения, укрепления материально-технической базы образовательных учреждений, развития сети непрерывного национального образования. Совершенствование содержания национального образования, развитие научно-методической базы способствовали повышению качества образования в национальных образовательных учреждениях [6].

В высших учебных заведениях Удмуртской Республики работают кафедры и лаборатории по проблемам национального образования. Создана система подготовки национальных педагогических кадров для всех ступеней образования и система повышения квалификации. С 1996 г. функционирует Научно-исследовательский институт национального образования, основной задачей которого является изучение новых направлений в развитии национального образования в республике и обеспечение его программно-методического сопровождения.

Академическая мобильность студентов - исключительно важный для личного и профессионального развития процесс, так как каждый его участник сталкивается с необходимостью решения жизненных ситуаций и одновременного анализа их с позиции собственной и "чужой" культуры. Это автоматически и зачастую подсознательно развивает в нем определенные качества: умение выбирать пути взаимодействия с окружающим миром; способность мыслить в сравнительном аспекте; способность к межкультурной коммуникации; способность признавать недостаточность знания, знание о других культурах, изученных изнутри и др.

Анализ опыта российских вузов в развитии академической мобильности студентов позволяет сделать вывод, что для успешного развития академической мобильности необходимо разработать стратегию развития внутрироссийской мобильности студентов, через участие во всероссийских научно-практических конференциях, семинарах, олимпиадах и др.

Национальные университеты наряду с главной своей миссией в качестве института социализации молодого поколения и развития личности, способствует формированию толерантности, позитивных межэтнических отношений, а также консолидации многонационального народа России. Важным в процессе формирования гражданственности и патриотизма, толерантности стало ежегодное проведение Всероссийских студенческих олимпиад.

УдГУ - крупнейший научно-образовательный и культурный центр Удмуртии. Проведение на базе университета студенческих олимпиад способст-

вует вхождению в единое образовательное пространство, развитию академической мобильности студентов, формированию образования для будущего в глобальной перспективе.

25-27 апреля 2011 г. в УдГУ прошла II Всероссийская студенческая олимпиада по специальности «Организация работы с молодёжью». Олимпиада была нацелена на развитие академической мобильности студентов и преподавателей, обмен опытом в сфере формирования и развития толерантности в молодёжной среде. В Олимпиаде приняли участие студенты 15 вузов различных регионов Российской Федерации. Инициаторами и организаторами Олимпиады выступили Институт социальных коммуникаций УдГУ и факультет социологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, при поддержке Министерства по делам молодёжи Удмуртской Республики. Председатель жюри Олимпиады, заведующая кафедрой социологии молодёжи МГУ им. М.В. Ломоносова, доктор социологических наук, профессор Н.Л. Смакотина отметила «...высокий уровень подготовки всех участников и социальную значимость представленных проектов». В рамках мероприятия состоялся уже традиционный обмен накопленным научно-исследовательским опытом в сфере молодёжной политики.

Анализ представленных российскими вузами студенческих проектов свидетельствует о том, что главная особенность современных программ толерантности – их широкая социально-преобразовательная (творческая) направленность, в основании которой лежит сочетание различных коммуникативных форматов (от вполне традиционных «деловых игр» и технологий кейс-стади - до «поездов толерантности»). Очевидно, что в наступившем третьем тысячелетии проблема формирования толерантного общества не сводится к «управлению впечатлениями» и массовыми эмоциями по поводу значимых «других». На первое место выходят кросс-культурные практики социального взаимодействия. Обмен «символический» (совокупность локальных «ознакомлений» с «чужой» культурой через её атрибуты) уступил место многоуровневой коммуникации (институционализируемая жизнь «рядом с другими», многократная ценностная рефлексия собственной идентичности). Говоря о возможном месте российских программ толерантности в рамках указанной выше системы координат, следует признать, что российский опыт - достаточно противоречив. С одной стороны, очевидны два аспекта: уклон российских проектов к тематике этнической и конфессиональной терпимости; стремление продекларировать национальное единство через разнообразие и взаимное влияние этносов и культур.

На наш взгляд среди реализуемых проектов толерантности можно выделить специфический вектор – программы и технологии, направленные на воспроизводство национальной идентичности («проекты идентичности»). В их основании лежит идея мультикультурализма и этнического многообразия как необходимого условия гражданской консолидации и «силы» Нации. Данные проекты подчеркивают именно приоритет гражданственности и политико-правового равноправия над различными деструктивными формами политической фрагментации (этноцентризм, ксенофобия и т.д.).

Таким образом, можно констатировать, что научно-практический опыт формирования толерантности представляет особый интерес с точки зрения

возможного использования отдельных методик и организационных форматов в современных условиях («информационное разнообразие – сетевая интеграция – социальная инновация»). Очевидно, что процесс формирования толерантности должен строиться, как, исходя из национальных социальных и политико-культурных особенностей, так и с учетом новейших тенденций совершенствования технологий толерантности, связанных с импульсами информационной макроцивилизации, активным развитием кросс-культурных и сетевых коммуникаций. Развитие внутрироссийской академической мобильности будет способствовать формированию толерантности студенческой молодежи.

Ресурсом обеспечения качества образования является внедрение и использование компетентностного подхода в образовательной деятельности, что позволяет формировать у молодежи понимание жизненно-практической значимости содержания образования. В системе подготовки кадров к педагогической деятельности в полиэтнической и поликультурной среде появляется необходимость включения в перечень общих и профессиональных компетенций выпускника владение базовыми знаниями об особенностях региона, специфике языковой и этнокультурной среды, этнопсихологии, механизмах сопряжения регионального (национально-регионального) и федерального компонентов государственного образовательного стандарта. Развитие национальных систем образования и сохранение единого образовательного пространства в России возможно при условии государственной поддержки, участии институтов гражданского общества и научной экспертизе соотношения федерального и национально-регионального компонентов государственного стандарта образования. Качество национального образования может быть обеспечено не отдельными учреждениями, а сетью национальных образовательных учреждений.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Сафонова, Т.В. Национально-региональный компонент в образовании: теория и практика реализации / Т.В. Сафонова. – Глазов, 2005. – 324 с.
2. Путин, В.В. России надо быть сильной и конкурентоспособной // Российская газета. – 2002. – 19 апреля.
3. Концепция государственной национальной политики Российской Федерации // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 25. – Ст. 3010
4. Центральный государственный архив Удмуртской Республики. Ф. Р-1772. Оп. 1. Д. 29. Постановление Правительства УР от 16 июля 1997 г. «О разработке национально-регионального компонента государственных образовательных стандартов высшего и среднего профессионального образования в УР». – Л.1–12.
5. Васильева Г.Н. История и перспективы развития национального образования в Удмуртской Республике: автореф. дисс.... канд. пед. наук. – Ижевск, 2006. – С. 11.
6. Концепция национальной образовательной политики Удмуртской Республики. – Ижевск, 2007. – 20 с.
7. Смирнова С.К., Губогло, М.Н. и др. Феномен Удмуртии. – Т.2. Постигание суверенности: становление государственности Удмуртской Республики. – Кн. 1. Сфера законодательной власти. – М. – Ижевск, 2002. – 464 с.



8. Суворова, З.В. О концепции национальной образовательной политики Удмуртской Республики в условиях модернизации системы образования в Российской Федерации / Историко-педагогический опыт и проблемы разработки учебно-методических изданий в Удмуртии на современном этапе. – Ижевск: МарШак, 2007. – С. 10.

9. Пономарев, К.А. Удмуртский народ: историческая судьба, проблемы и перспективы // Смирнова С.К., Губогло М.Н. и др. Феномен Удмуртии. – Т. 3. Идеология и технологии этнической мобилизации. – Кн. 2. Удмуртское национальное движение и финно-угорское сообщество. – М. Ижевск, 2003. – С. 84.

**Корнева Ольга Николаевна**

**Доцент**

**Кафедра профессионального иностранного языка № 3**

**для специальностей ИПСУБ**

**Удмуртский государственный университет**

**г. Ижевск, Россия**

## **УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ К АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ**

Abstract

The syllabus of the course of English for first year students “Students studying abroad. English for academic mobility” is introduced as an alternative to the course of General English.

Key words: English, general English, academic mobility.

Привлечение большего числа кандидатов к участию в программе академической мобильности невозможно без целенаправленной языковой подготовки студентов к этому виду деятельности. Мы считаем, что этот процесс может и должен начинаться при освоении дисциплины «Иностранный язык» в родном университете, так как именно на занятиях по иностранному языку преподаватель может показать всю привлекательность, полезность и необходимость обучения за рубежом в наше время.

В этих условиях учебная дисциплина «Английский язык» приобретает вполне реальный предметный план содержания, что повышает мотивацию студентов к его изучению в рамках внеязыкового пространства.

Результатом длительного изучения “needs analyses” и опыта многих групп студентов, участников академической мобильности, явилось создание учебного курса “Students studying abroad. English for academic mobility”.

Целью данного курса является целенаправленная подготовка студентов к участию в международных проектах, составной частью которых является академическая мобильность.

В основе данного курса лежит функциональный и коммуникативный подход, который

1) регламентирует выбор “real-life-situations”, в которых могут оказаться участники программы

2) выявляет перечень умений и навыков, определяющих успешность академической деятельности, в рамках мобильности

3) значительно сужает рамки отбора языковых средств, необходимых для решения специальных коммуникативных задач.

Курс рассчитан на 110 часов аудиторных занятий и предлагается студентам 1-го курса как альтернатива курсу «General English».

Основу курса составляет учебник “*Students studying abroad*”, который включает в себя Книгу студента с приложением, Книгу преподавателя и Грамматический справочник.

Учебник состоит из двух модулей: первый модуль - «*Selection of students for academic mobility*» и второй - «*Studying abroad*». В тематическом плане содержание обоих модулей включает основные ситуации, с которыми сталкиваются студенты, решившие принять участие в академической мобильности, а именно:

- подготовку и оформление документов (CV, /a cover letter, a letter of motivation),

- собеседование,

- прибытие в партнёрский университет,

- знакомство с требованиями, предъявляемыми к студентам зарубежных вузов,

- адаптация к иноязычной культурной среде.

Каждый модуль строится по одной и той же модели - это полилог, языковые и речевые упражнения, основанные на лексическом и грамматическом материале данного модуля.

Мы отошли от традиционного представления материала и в рамках коммуникативного подхода учим студентов диалогической речи не на образцах монологического высказывания, а даем образцы диалогических речевых высказываний. По нашему мнению полилог - наиболее эффективный способ моделирования реальных ситуаций, в которые попадают студенты, и образец необходимых языковых средств, для реализации коммуникативных намерений говорящего. Зачастую, полилог подсказывает студенту дальнейшее развитие плана высказывания, поскольку для большой категории наших студентов (по итогам их интервьюирования после академической мобильности) трудностью для коммуникации является не только «как сказать», но и «что сказать». Формат полилога позволяет также использовать его как основу для смены ролей, благодаря чему удается добиваться большей плотности общения на занятии. Все задания учебника можно разделить на языковые и речевые, которые подчинены одной цели – овладению теми языковыми средствами, которые необходимы для решения выделенных коммуникативных задач.

Каждая часть учебника “*Students studying abroad. English for academic mobility*” имеет Приложения. Приложение включает практикум по развитию умений и навыков академического письма в рамках Европейской академической традиции, публичной презентации, как одного из широко используемых

форматов представления информации в учебном процессе в зарубежных вузах, приемов «быстрого чтения» и понимания текста с использованием служебных слов, слов – сигналов, и др.

Грамматические модели высказываний, содержащиеся в полилогах, детально отрабатываются в упражнениях, представленных в Грамматическом справочнике. Он построен по принципу функциональной достаточности с акцентом на алгоритмы построения высказываний, характерных для английского языка. Упражнения, содержащиеся в Справочнике, позволяют систематизировать употребление глагольных форм, характерных для диалогического и монологического высказываний.

Данный учебный курс апробируется нами на протяжении трех лет и о его эффективности можно судить по увеличивающемуся количеству студентов, успешно участвующих в академических мобильностях в Европейских университетах.

**Малькова Ирина Леонидовна**

**Кандидат географических наук**

**Доцент, заместитель декана географического факультета по международной деятельности**

**Денисова Юлия Ивановна**

**Руководитель ячейки EGEA-Ижевск**

**ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»**

**г. Ижевск, Россия**

## **ИЗ ОПЫТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ EGEA**

Abstract

The article analyses a 7-year long working experience of the *European Geography Association for students and young geographers* in the Department of Geography at Udmurt State University.

Key words: EGEA, European Geography Association for students and young geographers, entity EGEA-Izhevsk, intercultural communication.

EGEA – Европейская географическая Ассоциация, объединяющая студентов и молодых ученых географических специальностей. К основным целям деятельности организации относятся обмен знаниями между молодыми географами-специалистами, а также развитие межкультурных и межнациональных отношений в среде юношества.

EGEA была учреждена в 1987 г. студентами университетов Варшавы, Барселоны, Вены и Утрехта. Сегодня ее членами являются около двух тысяч географов из 35 европейских стран, в которых зарегистрировано 81 представительство организации. В территориальной структуре EGEA выделяют четыре региона, образованные с целью повышения эффективности ее функционирования: северобалтийский, восточный, средиземноморский и западный.

Главные мероприятия Ассоциации – ежегодный конгресс, проходящий осенью, и четыре весенних региональных конгресса. Кроме того, в рамках EGEA проводятся двусторонние и многосторонние обмены, тематические семинары и культурно-познавательные экскурсии.

Деятельность организации регулируется положениями двух учредительных документов. Ключевым органом управления является Генеральное собрание представительств, координаторами которого выступают члены исполнительного комитета. Кроме того, управленческими функциями обладает секретариат EGEA в Утрехте и пять специализированных консультативных комитетов.

В России на 2011г. зарегистрировано четыре ячейки EGEA в гг. Москве, С-Петербурге, Калининграде и Ижевске. Ячейка EGEA-Ижевск была создана в 2005г. Мы являемся самой восточной ячейкой Ассоциации. Это с одной стороны привлекает внимание членов других ячеек, с другой стороны затрудняет организацию обменов и участие в Конгрессах. Координируют работу ячейки председатель и контактное лицо, осуществляющее связь с секретариатом и региональными представительствами.

На 2011 год ячейка насчитывает более 40 членов, в основном это студенты и выпускники географического факультета Удмуртского госуниверситета. Члены ячейки приняли участие в работе 17-ти Конгрессов EGEA (Польша, Украина, Нидерланды, Австрия, Германия, Румыния и др. страны). При этом активность участия в Конгрессах и семинарах в последние годы существенно возросла. Конгрессы, как правило, представляют из себя совокупность открытых лекций ведущих ученых, выступления и дискуссии в рамках рабочих тематических групп, мастер-классы географической тематики, экскурсионные занятия и т.п. Кроме того, насыщенная культурная программа позволяет ознакомиться с культурой, историей, географией не только принимающей страны, но и стран-участников Конгресса.

Благодаря совместным усилиям ижевской и московской ячеек была значительно усилена работа научного сектора Ассоциации. С 2009г. стали издаваться сборники публикаций по итогам работы Конгрессов. Также члены Ассоциации имеют возможность публиковать свои научные статьи в специальном издании EGEA «The European Geographer». Большую популярность в последние два года приобрели тематические интернет-семинары.

Появился у нас и опыт организации двухсторонних обменов. В 2009-2011гг. такие обмены были организованы с ячейками Варшавы и Бонна. Такие обмены предполагают не только культурно-развлекательную составляющую, но и участие в круглых столах и семинарах с привлечением большого количества участников. Традиционными становятся односторонние приемы. При этом с ростом популярности ячейки растет и количество гостей. Так в 2010г. мы принимали ребят из Словакии, Нидерландов, Венгрии.

На ежегодном Конгрессе EGEA в 2010 г. самым знаменательным событием года была названа международная студенческая экспедиция на Алтай, организаторами которой стали члены нашей ячейки. В составе экспедиции приняли участие 19 человек из 9-ти европейских стран. За три недели участники прошли заранее подготовленный маршрут с многочисленными экскурсиями, что позволило ознакомиться с природными, социально-экономическими

и культурно-историческими особенностями этого уникального региона России.

На ближайшее время у нашей ячейки много планов. Помимо участия в Конгрессах и других традиционных мероприятиях Ассоциации, мы поставили задачу, совместно с ячейками Москвы и С-Петербурга, активно содействовать организации представительств EGЕА в других городах России. Нашей ячейке представляется необходимым объединение представителей финно-угорских стран, и, прежде всего, финно-угорских народов России. В рамках этой задачи в ноябре 2011г. ячейкой EGЕА-Ижевск будет организован круглый стол «Финно-угорский мир глазами географов».

Таким образом, участие в деятельности Европейской Ассоциации студентов и молодых географов позволяет в комплексе формировать компетенции, как общего, предметного так и личностного содержания. Это, прежде всего, практика в закреплении иностранных языков. За последние пять лет количество студентов на географическом факультете, изучающих английский язык в качестве второй специальности, увеличилось в два раза, при этом 90% из них составляют члены EGЕА. Кроме того, это развитие навыков межкультурной коммуникации, понимание и уважение разнообразия и мультикультурности общества, способность разрабатывать и управлять проектами, возможность самореализации и расширение кругозора. А главное - интересная, насыщенная жизнь без отрыва от тематики обучения.

**Мельникова Ольга Михайловна**  
**Доктор исторических наук**  
**Заведующий кафедрой истории Удмуртии**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

#### **АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОТРАЖЕНИИ ПОВСЕДНЕВНОЙ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ**

Abstract

Issues of academic mobility as a source of enriching teaching practice in higher education contexts are discussed. Positive influence of the academic mobility experience is analyzed.

Key words: academic mobility, teaching practice, higher education

Совершенно очевидно, что любые шаги навстречу в развитии образовательных систем различных государств должны находить продолжение в развитии личного педагогического опыта участников международного образовательного сотрудничества, обогащая содержательно, методически, организационно повседневную практику преподавания в вузе.

С момента включения России в мировое образовательное пространство мне приходилось несколько раз принимать участие в различных научных и

образовательных мероприятиях зарубежом. Естественно, что все это позволило не только взглянуть на состояние и развитие высшего профессионального образования в России, но и осмыслить мой личный преподавательский опыт. Наиболее полезным и интересным для моей профессиональной деятельности стало участие в 1995 г. в программе «Темпус», которая предопределила освоение профессионального поля в сотрудничестве с коллегами из Манчестер Метрополитен Университета, и университета Центрального Ланкашира в г. Престоне (2006 г.). Сегодня уже можно анализировать степень этого влияния на трансформацию моего личного педагогического инструментария.

В 1995 г. методология исторической науки переживала сложные процессы переоценки марксистской парадигмы исторического познания. Воспитанные в ее недрах, мы осознавали необходимость методологических перемен, но не знали, в каком направлении необходимо развиваться. Поездка в Манчестер во многом дала мне возможность осмыслить эти процессы и реализовать их в рамках курса «Теория и методология истории». Общение с британскими коллегами, возможность приобретения научной и учебной литературы сделали сегодня для меня близкими казавшиеся тогда абсолютно непонятными микроисторические подходы к изучению истории. Устная история казалась совершенно неисторической методологией. История повседневности никак не укладывалась в рамки хорошо осознаваемых макроисторических подходов к истории. Вводная лекция по курсу новой истории на тему «Пианино в жизни английского рабочего» казалась абсолютным абсурдом.

Возможность получения информации о новых возможностях развития исторического знания ускорила наше понимание многообразия методологических подходов задолго до того, когда эта литература была переведена на русский язык. Сегодня мы свободно оперируем методологией различных исследовательских подходов: история повседневности, гендерная история, устная история, история семьи, история ментальностей и другие направления британской историографии помогают нам в исследовательском и образовательном процессе.

Другая важная часть моего опыта как результат академической мобильности связана с переходом на двухуровневую систему в вузе в той ее части, которая дает возможность отследить качество образовательного процесса. Специально изучая систему качества образования, существующую в Великобритании на примере университета Центрального Ланкашира в г. Престоне, смею высказать некоторые наблюдения по этому поводу и показать, что из этого опыта стало для меня и моих коллег в по учебно-методическому совету УдГУ значимым.

Наиболее интересные для заимствования российской системой высшего образования, на мой взгляд, являются следующие элементы. Во-первых, это ориентация на потребности региона, тесная взаимосвязь с образовательными учреждениями разного уровня и школами. Она, в частности, выражается в том, что по просьбе школ и школьников, профессора университетов читают лекции и консультируют по наиболее проблемным вопросам научных знаний. На кафедрах существуют координаторы работы с регионом – они формируют в постоянном диалоге подобную систему взаимоотношений. К слову сказать,

финансирование подобных проектов осуществляется университетом. Такая практика сегодня для нашего вуза весьма актуальна в условиях демографической ситуации в стране, отчасти она уже реализуется.

Полезным является британский опыт работы со студентами. Студент – главная фигура в университете. Лозунг отношения к нему можно было бы выразить во фразе: «Все для студента». Это объяснимо, поскольку образование в Великобритании платное, поэтому университеты заинтересованы в привлечении как можно большего числа студентов в свои стены. Система «student feedback» - обратной связи со студентами – позволяет формировать профессиональные интересы студента и учитывать его познавательные потребности. Она включает в себя наличие специального студенческого совета, помогающего справиться с адаптацией студента в вузе и в профессии. Из числа преподавателей назначаются кураторы, к которым студент может обратиться со всеми проблемами, в том числе и социального порядка (личными, учебными, исследовательскими, финансовыми и т.п.), чтобы конфиденциально решить существующие затруднения. Особо подчеркивается наличие кураторов по феминистским вопросам.

Но, несомненно, важным элементом системы выступает анкетирование, которое преподаватель проводит до и после прочтения учебного курса. Анкета имеет стандартный характер, позволяющий формализовать ее содержание и обработать по специальной компьютерной программе. Ее вопросы нацелены на выявление трудностей, возникающих в освоении курса, определении того, что даст курс для профессионального роста студента, определении достаточности или ограниченности технического, книжного, лабораторного и т.п. обеспечения учебной дисциплины. По результатам анализа анкет в конце учебного года каждая кафедра формирует пакет заказов для технических служб и список необходимых изданий для библиотеки. Важно отметить, что уже сегодня портал ИИАС дает возможность преподавателю в личном кабинете реализовать этот весьма полезный опыт.

Система оценок также работает на качество образования. В Великобритании студенты ориентированы на письменные формы текущего и итогового контроля. Существуют специальные листы оценок, где подробно расписаны критерии оценок по различным параметрам – за знания, за умения, методологию выполненной работы. Преподаватель дает обстоятельную рецензию, помогая студенту выявить пробелы в подготовке. Пока еще не в полной мере нам удается это реализовать: мы не смогли найти унифицированные подходы к решению этой задачи. Однако понимание того, что к этому надо стремиться, также сформировано общением с нашими зарубежными партнерами.

Связь со студентом обеспечивается разными путями. На сайте университета имеется информация о кафедрах, причем нередко неформального характера: фотографии, автобиографии преподавателей, где они рассказывают не только о том, какие курсы читают в вузе, но и том, где они работали прежде и какие дисциплины читали, какие научные публикации имеют, на каких конференциях принимали участие, членами каких научных обществ и ассоциаций являются, гранты каких организаций получали, какую внеучебную работу выполняют в университете, координаты для личной и электронной связи. Любопытно, что преподаватель на двери своего кабинета (а каждый

преподаватель имеет личный кабинет) вывешивает листок на предстоящую неделю, где любой студент может указать день и час, когда ему было бы удобно встретиться для консультаций. Развитие компьютерных технологий позволяет нам внедрять и этот опыт, особенно полезен для меня в этом смысле портал ИИАС.

Особый интерес вызывает процедура утверждения рабочих программ. Она очень сложна, многоэтапна, проходит множество экспертиз, причем как в самом университете, так и внешними экспертами. Особый акцент в ней сделан на методическую составляющую программ, что, по-моему, в значительной мере чуждо нашим рабочим программам, где основной акцент делается на содержание курса, а методическая составляющая указывается достаточно формально. Английским коллегам важным представляется то, какими способами они будут формировать определенными умения и навыки, как они будут добиваться определенных профессиональных результатов. Пять лет назад это мне казалось слишком громоздким мероприятием. Однако внедрение ФГОС уже сегодня нацеливают нас на совместную работу с коллегами: уже невозможно самостоятельно сформировать свою рабочую программу вне знания того, какие компетенции сформированы твоим коллегой.

Безусловно, важным элементом системы качества образования, выступает техническая и библиотечная оснащенность университета. Следует подчеркнуть, что в Престоне на каждом факультете существует единая техническая служба, которая выполняет всю невидимую работу – готовит аудитории, распечатывает раздаточный материал по просьбе преподавателя, обслуживает всю компьютерную и множительную технику. Специальных методистов и лаборантов при кафедрах нет - есть один административный центр на весь факультет, который выполняет всю техническую работу. В развитии этого направления в УдГУ также есть позитивные изменения, но не всегда столь системные, как хотелось бы.

Уверена, что каждый побывавший в вузах-партнерах, обогатил свой собственный педагогический арсенал, что позволило в сочетании с традициями российской образовательной системы, сделать более успешным обучение студентов УдГУ.

**Мерзлякова Галина Витальевна**  
**Доктор исторических наук, профессор,**  
**Первый проректор – проректор по учебной работе**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

## **АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Abstract

Academic mobility of University instructors is analyzed in the context of modernization of higher education in Russia. Internationalization of education is



viewed as an important aspect of modernization and is understood as introduction of the international “dimension” into instruction and research.

Key words: academic mobility, modernization of higher education, internationalization

История развития общества свидетельствует, что одной из приоритетных ценностей, обеспечивающих его прогресс, является образование. Переход к инновационной экономике связан с резким возрастанием роли, значения и распространения образования. При этом качественное изменение претерпевает в первую очередь высшее образование, которое главным образом и обеспечивает основу инновационного общества – производства нового знания. Сегодня требуется высококлассный профессионал, и часто достаточно узкого профиля, знания которого доведены до умения преобразовывать в источник прибыли информационные и технические ресурсы. Таким образом, за последние годы изменился образ специалиста, следовательно, трансформировалась и сама система образования. Образование стало ведущим фактором развития – так называемым локомотивом экономического роста и одним из важнейших факторов геополитической стабильности. Оно становится инвестиционно привлекательным сектором экономики. В условиях современного глобального экономического и финансового кризиса, усугубляющегося в образовании демографической ситуацией в стране, руководству вузов приходится искать новые эффективные методы руководства, создавать такие условия, которые позволят сохранить свой потенциал. Интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство является одним из актуальных направлений развития российской образовательной системы в русле широкого и всеобъемлющего процесса глобализации.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года укрепление и модернизация инфраструктуры образовательных учреждений поставлена в число стратегических направлений развития высшего профессионального образования. Реализуемая в России программа модернизации образования требует нового уровня взаимоотношений между образовательными учреждениями, бизнесом и обществом. Процесс модернизации делает очевидным тот факт, что изменения в системе образования являются основой будущего экономического и социального развития России.

Следует отметить, что во всем мире вузы переходят к новым формам обучения. Университеты все смелее стремятся использовать инновационные методы обучения и управления учебным процессом. Обратимся к анализу состояния дел в Удмуртском государственном университете. В настоящее время вуз развивается как многопрофильный академический университетский комплекс, сочетающий традиции и новации в обучении, исследовании, формировании единого пространства культуры личности и социума.

Академической мобильности преподавателей и административного персонала вузов в рамках Болонского процесса придается большое значение. Международная мобильность стала уже мировым стандартом. В последние десятилетия академическая мобильность в Европе и мире признаётся одним из эффективнейших инструментов повышения качества образования. Модернизацию высшего образования в России можно рассматривать как элемент некоторого глобального интернационального проекта, в котором академиче-

ская мобильность выступает приоритетной задачей синхронизации высшего образования в России, Европе и мире. Интернационализация образования представляет собой процесс внедрения международного измерения в такие функции учебного заведения, как: преподавание, исследования и оказание услуг [1, С. 11].

На сегодняшний день процесс интернационализации высшего образования включает: студенческую и преподавательскую мобильность, реформу программ учебных планов, сотрудничество в научно-исследовательской сфере через сети и ассоциации, открытое и дистанционное обучение, региональное и зарубежное сотрудничество институтов, международное разделение труда и другие виды деятельности. [7]. Для преподавателей, ученых и административно-управленческого персонала мобильность означает возможность проведения научных исследований и осуществления преподавательской деятельности, а также стажировки и обмен профессиональным опытом в разных странах-участницах Болонского процесса с соблюдением их прав в установленном законом порядке.

Существуют различные определения мобильности и классификация мобильности. Так, классическая мобильность связана со стажировками и командировками на относительно короткий период времени, участие в семинарах и конференциях, повышение квалификации. К современным формам мобильности относят мобильность международную, региональную, межвузовскую, которая может существовать на институциональном и индивидуальном уровнях «академический туризм». Также различают вертикальную и горизонтальную мобильность, виртуальную и физическую, симметричную и асимметричную, формальную и неформальную, учебную и профессиональную и др.

Разнообразные программы Европейского союза, направленные на развитие мобильности (например, Erasmus, SOCRATES, Tempus) [7; 8; 9], а также проекты, инициированные национальными организациями стран – членов Организации экономического сотрудничества и развития (British Council, DAAD, CIBA, EduFrance и другие), в значительной мере способствуют развитию процесса интернационализации [4; 5; 6].

Свободная без препятствий мобильность всех участников образовательного процесса – преподавателей, исследователей, администраторов – должна стать одним из главных условий повышения конкурентоспособности и привлекательности образования в европейских университетах. Три главные цели намечены на следующие десятилетия:

определить более точно концепцию мобильности и сделать её более демократичной; развить соответствующие формы финансирования университетской мобильности; расширить академическую мобильность и улучшить для неё условия.

В Российской Федерации создан аналог DAAD, British Council и других всемирно известных организаций. Это добровольное объединение вузов и других российских организаций, работающих в области образования и науки, – РОСАМ (Российский совет академической мобильности). Свыше 2 тысяч российских граждан (студенты, аспиранты, преподаватели и научные работники) ежегодно проходят обучение в более чем 30 странах мира на основе

международных договоров Российской Федерации, а также прямых партнёрских связей российских и зарубежных учебных заведений [1, 2, 3].

В России действуют также многочисленные международные программы стипендиальной поддержки студентов и преподавателей. Кроме программ Tempus, Erasmus Mundus, DAAD, работает международный центр по содействию международной мобильности учёных, студентов и аспирантов России и Европейского Союза [9].

Развитию академической мобильности в нашей стране способствует переход системы высшего образования на международную трехуровневую подготовку (бакалавр-магистр-доктор).

Что касается видов академической мобильности, то следует отметить, что международная академическая мобильность превалирует над внутрироссийской. Развитие внутрироссийской академической мобильности связано с необходимостью разработки российскими вузами совместных образовательных программ.

При поддержке Министерства по делам молодёжи УР в 2003 году на базе Института социальных коммуникаций ГОУВПО «Удмуртский государственный университет» с целью обеспечения отрасли государственной молодёжной политики квалифицированными кадрами был создан Межрегиональный центр переподготовки и повышения квалификации кадров сферы государственной молодёжной политики (далее – МРЦ). По распоряжению № РД-04 Департамента молодёжной политики и общественных связей Министерства спорта, туризма и молодёжной политики Российской Федерации «02» апреля 2009 года МРЦ присвоен статус «Межрегионального центра развития кадрового потенциала по Приволжскому федеральному округу».

Межрегиональный центр - это инновационный центр с глубокой интеграцией и развитой инфраструктурной научной, образовательной и инновационной деятельности, обеспечивающей устойчивое развитие, качество и востребованность дополнительного профессионального образования. Он как важнейший элемент национальной инновационной системы должен оказывать существенное влияние на развитие академической мобильности. Целью данной статьи является рассмотрение некоторых подходов разработанных в МРЦ для обеспечения идеи развития академической мобильности преподавателей, которые как мы надеемся, будут полезны вузовскому сообществу в практической деятельности. Сегодня МРЦ является межрегиональной моделью развития академической мобильности. Он является научно-исследовательской площадкой для аспирантов, докторантов, бакалавров, магистров, студентов специальности «Организация работы с молодежью».

Основные направления деятельности МРЦ: реализация программ и учебных планов повышения квалификации и переподготовки специалистов сферы государственной молодёжной политики, проведение краткосрочных курсов повышения квалификации и стажировок преподавателей высшей школы, государственных и муниципальных служащих, разработка и проведение научных исследований, мониторингов, конференций, семинаров, круглых столов, тренингов, мастер-классов.

За короткий период была создана современная учебно-методическая база, собраны дидактические материалы по наиболее актуальным темам, разрабо-

таны тестовые задания, необходимые для проверки знаний слушателей. Отличительными особенностями используемых технологий обучения являются: проектирование технологий с ориентацией на реализацию в учебном процессе конкретной психолого-педагогической концепции обучения (концентрированное обучение, модульное обучение, контекстное обучение и т.д.); стабильность, воспроизводимость результатов обучения, независимо от факторов и условий обучения.

Реализация учебного процесса в рамках МРЦ производится на основе блочно-модульного подхода, что становится еще одной инновацией в системе дополнительного образования. Блочно-модульная организация образовательной деятельности предполагает наличие таких элементов планирования учебного процесса, как структура компетенций специалиста, учебный план и рабочие программы дисциплин кредитно-модульного содержания, а также соответствующих технологий обучения и контроля качества образовательной деятельности.

В организации учебного процесса МРЦ все более широкое применение находят дистанционные технологии, феномен успеха которых кроется в способности одновременно удовлетворять интересы центра и слушателей.

Управление учебным процессом в МРЦ предполагает постоянный поиск новых решений. Речь идет, прежде всего, об информационных технологиях. Важнейший фактор интеграции образовательных технологий на различных этапах непрерывного образования информатизация этих технологий. Переход к непрерывному образованию, использование новых информационных технологий обучения оказывают существенное влияние на понимание сущности, трактовку понятия «технология обучения».

Наличие же технологий в совокупности с современным оборудованием предоставляет возможности для развития. Полученный в рамках грант № Ф-299 Федерального агентства по образованию «Создание научно-методических центров по работе с молодежью на базе ведущих (системообразующих) вузов» комплекс современного компьютерного оборудования позволяет проводить научные исследования, внедрять новые технологии. К примеру, для более качественной подготовки к очередным этапам Интернет-тестирования в МРЦ внедряется система «Интернет-тренажеры в сфере образования». Применение программ-тренажеров в учебном процессе обеспечивает непрерывность, быстроту и полноту обучения.

Результаты проводимых в центре социологических исследований используются при разработке новой модели молодежной социализации, а также разработке концептуальных основ молодежной политики. Данные проведенных исследований имеют практическое значение при проектировании социальных инноваций в работе с молодежью, могут использоваться для разработки комплексных программ социального развития молодежи.

На базе центра реализуется научный проект «Развитие кадрового потенциала в сфере молодежной политики в Приволжском федеральном округе». В рамках проекта реализуются программы стажировок преподавателей, организуются межрегиональные учебно-методические семинары: «Опыт реализации государственных образовательных стандартов в сфере государственной

молодёжной политики» (2006 г.), «Эффективная реализация Стратегии государственной молодёжной политики в субъектах Российской Федерации Приволжского Федерального округа» (2008 г.), «Формирование системы социальных практик как фактор инновационного развития молодёжи в Приволжском федеральном округе» (2009 г).

С 2010 года на базе МРЦ реализуются образовательные программы, направленные на развитие внутрироссийской академической мобильности. Так, с 11 октября 2010 г. по 5 ноября 2010 г. прошли курсы повышения квалификации для преподавателей высшей школы «Традиции и инновационные технологии в современных образовательных программах» (72 часа). В течение 2011 года реализуется пролонгированная образовательная программа «Инновационные технологии в современном гуманитарном и социальном образовании». Первые слушатели, которые прошли обучение и стажировку на базе МРЦ считают, «что развитие такого рода проектов и программ способствует развитию академической мобильности, повышению качества учебного процесса и интеграции знаний». Например, Постовалов А.Л. директор Института переподготовки и повышения квалификации ГОУ ВПО «Читинский государственный университет», Коровой Е.А. к.п.н, доцент кафедры государственного и муниципального управления и политики факультета управления Института экономики и управления ГОУВПО «Читинский государственный университет» выразили глубокую благодарность преподавателям и специалистам МРЦ: «...за хороший прием, чуткое внимание, отличную организацию курсов повышения квалификации и стажировок. Стоит отметить, что Центр организует студенческие стажировки. Студенты специальности «Организация работы с молодежью» с большим удовольствием проучились семестр в Институте социальных коммуникаций на кафедре истории и политологии. Принимали активное участие в мастер-классах, тренингах организуемых научными сотрудниками Центра и получили новые качественные знания и практический опыт. Многие молодёжные научно-исследовательские проекты, реализуемые в Удмуртии, были взяты на вооружение и уже сегодня начинают реализовываться в Читинской области».

Несмотря на то, что академическая мобильность преподавателей становится важным компонентом образовательной и исследовательской деятельности российских вузов в свете модернизации российского образования, существует и много препятствий для развития академической мобильности. К ним следует отнести: отсутствие государственной программы академической мобильности; неопределённость целей развития мобильности как на уровне страны в целом, так и на уровне отдельного вуза (устава, стратегии развития, миссии); отсутствие достаточного финансирования, как самих поездок, так и вложений в инфраструктуру, подготовку и переподготовку кадров, рекламно-информационные компании.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Академическая мобильность в условиях интернационализации образования. – М.: Университетская книга, 2009.
2. Арёфьев, А. Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. – М., 2007. – С. 20.

3. Доклад «Европейское высшее образование в глобальном мире» подготовлен рабочей группой и одобрен Болонской группой по последующим действиям (BFUG) на совещании в Праге 12–14 февраля 2009 г.

4. URL: <http://ec.europa.eu/tempus>

5. URL: <http://www.grants.at>

6. URL: <http://www.UIS.UNESCO.org>

7. Декларация о Европейском пространстве высшего образования. Будапешт – Вена, 12 марта 2010 г. URL: <http://intpr.ntf.ru/DswMedia/deklaraciyaevpo.doc>

8. URL: [http://www.bologna.mgimo.ru/news.php?lang=ru&doc\\_id=746](http://www.bologna.mgimo.ru/news.php?lang=ru&doc_id=746)

9. URL: <http://fp6.hse.ni/bul.html>

**Оганезова Анжела Размиковна**  
**Заместитель декана факультета журналистики**  
**по международным связям**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

Abstract

The article examines issues of social and psychological adaptation of international students in the academic environment.

Key words: social and psychological adaptation, academic mobility

В процессе переезда и адаптации на новом месте студенты испытывают множество трудноразрешимых социальных, педагогических и психологических проблем и нуждаются в педагогической поддержке. В связи с этим чрезвычайно актуальной становится проблема социально-психологической адаптации иностранных студентов в системе образования. Учащимся приходится адаптироваться не только к кардинальным изменениям во всех сферах жизни на новом месте, но и к учебной ситуации: многообразие образовательных учреждений с различной направленностью, наличие разных программ и учебников, чрезмерные учебные нагрузки, незнакомый коллектив и т.д. От успешности адаптации зависит физическое и психологическое состояние личности.

Понятие «адаптация» традиционно является одним из основных компонентов категориальной системы современной науки. «Психологический словарь» дает следующее определение «адаптация – приспособление к окружающим условиям» [1]. Психологический аспект адаптации означает «приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами» [1]. О.И. Зотова и И.К. Кряжева отмечают, что «адаптация личности в социальной среде включает социальную и социально-психологическую адаптацию, последняя в свою очередь осуществляется

на разных уровнях – общества, трудового коллектива, непосредственного социального окружения, личной адаптированности. Социально-психологическая адаптация личности неразрывно связана с социальной адаптацией, которая является одновременно и условием, и показателем ее успешности» [2].

Понятие «адаптация» часто используется и в психологических концепциях (в психологии ощущения и восприятия, в гештальтпсихологии, в концепции Ж.Пиаже и др.). Ряд авторов выделяет типы адаптации (И.Б. Дерманова, Е.В. Каганкевич, М.А. Шабанова и др.), признаки и критерии адаптированности (И.К. Кряжева, Л.Л. Шпак и др.), стадии процесса адаптации (Ф.Б. Березин, Л.В. Корель, И.А. Милославова, Т. О. Паршина, Н.С. Хрусталева и др.), важность при адаптации такого качества, как терпимость (А.А. Реан и др.).

Нельзя не согласиться с точкой зрения О.Л. Проскураковой, что при изучении социальной адаптации нежно исходить из рассмотрения ее как процесса, происходящего на двух взаимосвязанных уровнях - институциональном и личностном одновременно. Два этих уровня исследования не совпадают по своему содержанию, однако относительно личности имеют не только различие, но и единство. На личностном уровне социальная адаптация человека отражает как генетическую связь с общебиологическими, так и с социально-психологическими процессами, формирующимися в процессе жизнедеятельности человека. Что касается институционального уровня, то здесь адаптация отражает моменты, связанные с государственной потребностью в самосохранении, жизнедеятельности, развитии индивида и общества [3].

В общем виде социальная адаптация - это деятельность, направленная на оптимизацию взаимоотношений человека с окружающей средой и состоящая в оценке ситуации и коррекции на этой основе, как поведения человека, так и состояния окружающей его социальной среды. Основным способом адаптации является принятие личностью норм и ценностей новой социальной среды (групп, коллективов, организаций, территориальных общностей, в которые приходит индивид), сложившихся здесь форм социального взаимодействия (формальных и неформальных связей, стиля руководства, семейных и соседских отношений). Оно раскрывается через категории социальной нормы, ценности, личностных и общественных интересов, социальных функций.

Социальная адаптация может протекать в активной или пассивной форме, но чаще всего в той и другой одновременно. Активная форма социальной адаптации характеризуется тем, что субъект, воздействуя на социальную среду, стремится ее изменить (подогнать под уже сложившиеся у него представления о нормах и правилах социального поведения). Зачастую в полной мере сделать это не удастся потому, что сложившаяся социальная среда также стремится сохранить стабильность социальных норм и правил поведения, и, кроме того, она состоит из индивидов, которые эти нормы уже приняли и не собираются их коренным образом изменять.

Другой способ адаптации - пассивно воспринять все нормы и правила поведения той социальной группы, в которой индивид оказался. Для этого нужно полностью пересмотреть свои взгляды и убеждения, что довольно сложно, и начать жить по нормам и правилам, установленным в данном обществе, ближайшем социальном окружении [3].

В структуру социальной адаптации включаются: информационное обеспечение, обеспечение жильем, социальное и медицинское обслуживание в значительных объемах, социально-психологическая поддержка.

В качестве обобщающего критерия оценки уровня социальной адаптированности студентов на современном этапе может выступать такой показатель, как степень удовлетворенности человека условиями и качеством новой жизни. При этом берется в расчет не только материальный, но и духовный аспекты. Однако в силу сложившейся ситуации в обществе, нравственной деградации и обесценивания прежних духовных ориентиров данный показатель может использоваться в современной практике лишь с должной корректировкой.

Вопросы педагогической поддержки студентов в инокультурной социально-педагогической среде достаточно значимы, при отсутствии правильно выбранных методик, вхождение в новую социальную среду ведет к нарушению с ней, которое выражается в изменениях эмоциональной и социальной сфер.

Процесс социально-психологической адаптации студентов происходит в течение достаточно длительного периода. Сроки и скорость в данном случае зависят от следующих трех групп факторов:

1) степени различия между поселениями, от которого происходят и куда вселяются, от условий и возможностей, которыми располагает город для их закрепления;

2) социальных и демографических характеристик, к которым относятся социальное положение и происхождение, уровень квалификации и образования, возраст, семейное положение, ценностная ориентация;

3) специфики мотивации личности.

Если говорить непосредственно о специфике социально-психологической адаптации российских студентов, то она зависит от места проживания студента, его социального и этнического окружения. Если в крупном мегаполисе студенты одной этнической группы проживают компактно, то их социально-психологическая адаптация к новым условиям жизни низка. Исследователями выделяются два основных типа проживания иностранцев - компактный и диффузный. Первая группа, общаясь только со своей этнической группой, плохо адаптируется к новой социальной среде, вторая – вынуждена общаться с окружающим ее социумом легче и быстрее адаптируется при положительных условиях.

Социальная адаптация иностранных студентов представляет собой процесс активного приспособления к новым условиям жизни. Первоначальный этап пребывания в учебном заведении является периодом социально-психологической адаптации студента к новым условиям. Высокий уровень адаптации определяется тем, что студент уже в первые месяцы положительно относится к предъявляемым требованиям; учебный материал усваивает легко; глубоко и полно овладевает программным материалом; прилежен, выполняет поручения без внешнего контроля; проявляет большой интерес к учебной и внеучебной работе; общается с однокурсниками и другими ребятами; занимает благоприятное статусное положение в учебном коллективе.



Таким образом, социально-психологическая адаптация представляет динамичный непрерывный процесс, в котором задействованы, с одной стороны, физиологические, психические и психологические механизмы личности, с другой стороны – условия и изменения социальной среды, в которой личность живет и функционирует. Процесс социально-психологической адаптации направлен на достижение такого равновесия между иностранцами и средой, в результате которого человек может не только приспособиться и достичь устойчивости, но и будет способен раскрыть свой потенциал, осуществить позитивные преобразования среды. Конечной целью процесса адаптации является физически и психически здоровая личность, гармонично развитая, удовлетворенная жизнью в целом и различными аспектами, способная быстро и эффективно реагировать на любые изменения среды. Создание условий для социально-психологической адаптации иностранных студентов является важным аспектом для поддержания международных отношений и развития академической мобильности студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Астрель; АСТ: Транзиткнига, 2006. – С. 12.
2. Зотова, О.И., Кряжева, И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979. – С. 222.
3. Проскурякова, О.Л. Адаптация мигрантов как социальный процесс // Вестник омского гос. ун-та. – 2007. – № 4. – С. 59

**Опарин Марк Васильевич**  
**Старший преподаватель**  
**Кафедра немецкой филологии**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

#### **УДГУ И ФОНД ИМЕНИ Р. БОША – ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОТРУДНИЧЕСТВА**

##### Abstract

The Robert Bosch Foundation (Germany) is one of the biggest foundations in Europe. The lecturers of the foundation have taught the German language and culture at the Faculty of Foreign Languages and Literature of the Udmurt State University since 2004. The article is devoted to the main directions and perspectives of the cooperation between the foundation and the UdsU.

Key words: the Robert Bosch foundation, international understanding, lectureships at Universities in Eastern Europe and China

С 2004 г. Институт иностранных языков и литературы УдГУ успешно сотрудничает с фондом имени Роберта Боша (ФРГ). За указанный период ка-

федра немецкой филологии ИИЯЛ «приютила» у себя 4 лекторов фонда: Зёрен Край (2004-2006), Аннетт Польк (2006-2008), Розанна Дом (2008-2009), Зузен Зайдель (2009-2011). Роберт Бош, 150-летие со дня рождения которого отмечается в этом году, инициировал создание фонда при коммерческом предприятии BOSCH. В процессе подготовки своего завещания Роберт Бош передал в распоряжение основанного уже после его смерти фонда принадлежащие ему доли предприятия. Следующая цитата наглядно демонстрирует намерение Роберта Боша относительно основных целей создания фонда: *«Meine Absicht geht dahin, neben der Linderung von allerhand Not vor allem auf die Hebung der sittlichen, gesundheitlichen und geistigen Kräfte des Volkes hinzuwirken.»* (Robert Bosch, 1935) – («Помимо облегчения нужд и страданий я хочу, прежде всего, повысить уровень здоровья, нравственные и духовные силы народа»). Таким образом, основными направлениями деятельности фонда являются: забота о здоровье, взаимопонимание между народами, благотворительность, образование и воспитание, искусство и культура, научная и учебная деятельность в области гуманитарных и естественных наук. Являясь одним из самых крупных европейских фондов, фонд имени Р. Боша выделяет на эти цели около 60 миллионов евро ежегодно.

С целью развития направления *взаимопонимание между народами* при фонде была создана программа лекторов фонда (Lektorenprogramm), функционирующая с 1993 г. Суть данной программы заключается в направлении выпускников немецких университетов, удачно прошедших собеседование, в вузы Восточной Европы и Китая, где они преподают немецкий язык и культуры, реализуют проекты по трём основным профилям: менеджмент в образовании (Bildungsmanagement), непрерывное обучение (Ergwachsenenbildung), развитие организационной структуры предприятий и учреждений (Organisationsentwicklung). Программу ни в коем случае нельзя охарактеризовать как одностороннюю. Фонд предоставляет возможность принимающей стороне принять участие в программе тандем-лекторов (Tandemlektorenprogramm). С 2005 г. этой возможностью воспользовались преподаватели Удмуртского университета М.В. Опарин (2005-2010) и И.С. Яндараева (с 2010 г.). Программа предполагает научные и учебные стажировки за рубежом (ФРГ и Восточная Европа), участие в проектной деятельности, приобретение научной и учебно-методической литературы.

С момента введения профилей в 2006 г. сотрудничество развивается в рамках профиля «Менеджмент в образовании», которое было обусловлено интеграцией России в европейское образовательное пространство. Одним из результатов сотрудничества стало опубликованное в 2008 г. в соавторстве с лектором фонда Аннетт Польк учебное пособие «Реализация принципов Болонского процесса», в котором отражены такие темы, как компетентный подход, качество образования и др. Публикации предшествовала серия круглых столов и семинаров на уровне института и университета, посвящённых реформе системы высшего образования. Кафедра немецкой филологии под руководством Н.М. Платоненко неоднократно выходила с предложением провести оценку качества преподавания в Удмуртском госуниверситете, предлагая в качестве основы разработанную совместно с А. Польк анкету. В данный момент в связи с переходом на ФГОС эти темы становятся

все более актуальными. Вникать в них, знакомить с ними профессорско-преподавательский состав, однако, необходимо было, по нашему мнению, гораздо раньше, в частности, используя опыт Германии в процессе реформирования системы ВПО.

Нельзя не отметить, что руководство фонда делает ставку на сотрудничество, в первую очередь, с высшими учебными заведениями стран бывшего СССР (особенно страны Центральной Азии), а также Китая, в котором успешно работают более 15 лекторов (в связи с тем, что Китай не является участником Болонского соглашения, китайские вузы не сотрудничают с фондом в рамках профиля *менеджмент в образовании*). Практически все совместные проекты в странах Восточной Европы (Польша, Венгрия, Чехия, Словакия, Прибалтика, Сербия и др.), с которой началась программа лекторов, были постепенно закрыты. Это прямо связано с тем, что эти страны, как правило, входят в Европейский союз, что способствует их интенсивной интеграции в современное европейское культурное и образовательное пространство.

В России лекторы фонда задействованы в вузах от Калининграда до Хабаровска. Благодаря разветвлённой сети контактов между лекторами внутри России стал возможен обмен опытом по различным областям деятельности, в частности, в сфере реформирования системы ВПО (модуляризация, создание базовых планов, академический обмен и т.д.). УдГУ в рамках сотрудничества с фондом посетили лекторы и тандем-лекторы фонда из вузов Казани, Перми, Самары, Волгограда, Нижнего Новгорода, Оренбурга, Белгорода и других российских городов. Несмотря на это, руководство фонда не перестаёт уделять все большее внимание именно расширению сети контактов между лекторами, используя в частности, созданную относительно недавно интернет-платформу. Благодаря наличию такой сети УдГУ может получить дополнительные контакты с ведущими вузами России, что на сегодняшний день является одним из важнейших факторов успешной деятельности образовательного учреждения.

Отдельно необходимо остановиться на научном аспекте деятельности фонда, который активно поддерживает молодые научные кадры. При программе лекторов успешно функционирует аналог аспирантуры под названием Promotionskolleg. Немецкие лекторы фонда по окончании стажировки могут подать заявку в фонд и получить дополнительную финансовую поддержку на определённый срок (1-2 года) для написания кандидатской диссертации. Особенно приветствуется тематика, посвящённая отношениям Германии и Восточной Европы на современном этапе развития. Уникальные возможности фонд предоставляет и для принимающей стороны, в первую очередь, в лице тандем-лекторов, которые ежегодно могут выезжать на научные стажировки в вузы Германии с целью сбора материала для написания кандидатских диссертаций. В частности, большую роль такие стажировки (Гёттинген 2006, 2008) сыграли в процессе работы над диссертационным исследованием для М.В. Опарина. Они позволили обогатить научное исследование аутентичным материалом. Необходимо отметить, что по данному направлению деятельность фонда пересекается с деятельностью действующей в России Германской службой академических обменов (DAAD).

По предварительным подсчётам с момента начала сотрудничества, включая стипендию лекторам, фонд инвестировал в сотрудничество с УдГУ более

5 миллионов рублей. К сожалению, привлечение кафедрой и институтом таких средств никак не учитывается при составлении рейтинга факультетов и институтов.

К перспективным направлениям деятельности лекторов фонда относятся: популяризация немецкого языка и культуры, содействие процессу реформирования системы высшего образования в России с учётом европейского опыта, развитие академической мобильности, создание совместных образовательных программ. От решения именно этих вопросов зависит интеграция Удмуртского госуниверситета в европейское образовательное пространство.

**Петракова Екатерина Евгеньевна**

**Кандидат экономических наук, доцент**

**Заведующий кафедрой экономики и менеджмента сервиса**

**Бушуева Людмила Игоревна**

**Доктор экономических наук**

**Декан факультета управления, профессор**

**Сыктывкарский государственный университет**

**г. Сыктывкар, Республика Коми, Россия**

**Яворски Ежи**

**Профессор**

**Университет г. Хайльбронна**

**г. Хайльбронн, Германия**

## **МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ДВОЙНЫХ ДИПЛОМОВ**

Abstract

Bologna process encourages universities to develop international academic programs leading to joint degrees (diplomas). The article describes the experience of the development of such a program and the problems arisen on the way to it.

Keywords: joint degree, Bologna process, academic program

Болонская декларация с 2001 г. ориентирует вузы стран-участниц на развитие международных программ, ведущих к получению совместных степеней (дипломов).

По данным Центра изучения проблем профессионального образования в РФ, материалов аналитического доклада НФПК, данных мониторинга российских вузов, участвующих в программах Темпус, большинство программ двойных дипломов имеют следующие особенности:

- охватывают экономику, юриспруденцию, менеджмент и инженерное образование;

- действуют в большей степени на магистерском и докторском уровнях, в меньшей степени - на уровне подготовки бакалавров;

- базируются в основном на двустороннем сотрудничестве университетов.

Программа двойных дипломов, которая реализуется в настоящее время с участием Университетов Сыктывкара и Хайльбронна, является двухсто-

ронней программой подготовки бакалавров по направлению «Менеджмент».

Как показывает наш десятилетний опыт международного сотрудничества между университетами Хайльбронна и Сыктывкара, реализация совместных образовательных программ имеет как очевидные преимущества, так и порождает ряд проблем, решение которых не всегда находится в компетенции вузов.

Десятилетний период совместной работы можно условно разделить на два этапа.

**Сотрудничество на первом этапе** было достаточно традиционным и выражалось в помощи коллег из Университета г. Хайльбронна по подготовке специалистов на факультете управления Сыктывкарского университета:

- чтение лекций и проведение практических занятий на немецком и английском языках профессорами для студентов специальности «Социально-культурный сервис и туризм»;

- включенное обучение на стипендиальной основе студентов в Университете г. Хайльбронна с возможностью зачета пройденных дисциплин в Сыктывкарском государственном университете (СыктГУ);

- организация практик на лучших предприятиях сферы сервиса и туризма Германии;

- стажировки преподавателей СыктГУ в Университете г.Хайльбронна;

- совместные научные исследования и публикации преподавателей СыктГУ и Университета г.Хайльбронна.

**Мотивация на первом этапе** сотрудничества была некоторым образом **асимметричной**, то есть выгоды были наиболее очевидны для российской стороны и связаны со следующими моментами:

- повышение конкурентного статуса Сыктывкарского государственного университета, факультета управления и кафедр в образовательном пространстве региона;

- формирование конкурентных преимуществ выпускников по специальности «Социально-культурный сервис и туризм» на рынке труда;

- приобретение опыта, как в подготовке специалистов такого профиля, так и в развитии коммерческого туризма в регионе в целом.

Мотивация немецкой стороны, в большей степени, была связана с возможностью открытия для себя нового образовательного пространства, которое могло бы быть интересно как для студентов, так и для работодателей в Германии с точки зрения накопления опыта работы на российских рынках.

Проблемы на первом этапе сотрудничества преимущественно были связаны с финансированием поездок и визовыми барьерами, которые достаточно успешно решались по мере накопления опыта таких взаимодействий.

**Второй этап** был инициирован Университетом г. Хайльбронна и для Сыктывкарского университета стал в большей степени инновационным за счет переориентации на программу совместных дипломов.

На этом этапе можно говорить уже о некоторой **трансформации мотивации** и преодолении её асимметричности.

Для Сыктывкарского университета мотивация уже вышла на более глобальный уровень за счет обеспечения интеграции программ подготовки

в международное образовательное пространство и роста международной студенческой и академической мобильности. Здесь следует сделать акцент на росте заинтересованности российских студентов в получении двойных дипломов: расширение границ обучения и будущей занятости; повышение уровня культуры и образования.

Для Университета г.Хайльбронна мотивация также усилилась и обусловлена реализацией программы подготовки бакалавров по направлению «Экономика стран Восточной Европы», в рамках которой предусматривается углубленное изучение экономики, культуры, языков восточноевропейских государств, в том числе России. Эта программа ориентирована на изменившиеся потребности работодателей в Германии, их интерес к новым рынкам. Кроме того, следует говорить также о явной заинтересованности государственных институтов в такой направленности образования, так как среди студентов, обучающихся по данной программе, преобладают переселенцы из России и государств, ранее входивших в СССР.

В 2006 г. совместно коллегами из Сыктывкара и Хайльбронна был подготовлен проект для Бюро Академических обменов (DAAD) по программе совместных дипломов. Грантополучателем выступил Университет г. Хайльбронна. В 2007 г. началась работа по согласованию учебных планов, в процессе которой выявились существенные проблемы, являющиеся следствием несопоставимости требований различных европейских образовательных институтов (в первую очередь, структура учебных планов). Дальнейшая работа по подготовке и реализации программы совместных дипломов добавила проблем, часть которых трудноразрешима.

В качестве **основных проблем** на современном этапе, с которыми приходится сталкиваться при реализации программ двойных дипломов, мы определили следующие:

- Недостаточность финансирования для реализации программ совместных дипломов, которая наиболее очевидна из-за повышенной затратности международного сотрудничества; встает вопрос, кто должен принимать эти затраты на себя и в каких пропорциях – вузы или студенты. В первом случае следует ожидать снижение заинтересованности университетов в таких программах. А во втором – усугубление неравенства среди студентов, которым такие программы будут доступны в зависимости от степени их финансовой состоятельности. Для Сыктывкарского государственного университета проблемы финансирования мобильности усиливаются большой удаленностью вуза-партнера.

- Существенные расхождения программ обучения (по срокам, объемам нагрузки, методам обучения и ориентации программ на результат).

- Разновременность по переходу на программы бакалавриата, так, в СыктГУ первый прием на дневное обучение бакалавров по направлению «Менеджмент» заканчивает первый курс, в Университете г.Хайльбронна – третий курс.

- Отсутствие национального законодательства, признающего двойные дипломы, и регламентирующего такой образовательный процесс.

Все это некоторым образом **демотивировало работу как российской, так и немецкой сторон**, замедлило темпы сотрудничества и заставило искать пути решения.

Для преодоления этих проблем нами используются различные подходы и инструменты:

- Для финансирования мобильности используются различные источники (международные и национальные гранты, собственные средства вузов и личные средства студентов и преподавателей).

- Для преодоления проблем с расхождением в программах и учебных планах заключено межвузовское соглашение о переводе часов в зачетные единицы и перезачете дисциплин, а также о возможности включенного обучения по специальности «Менеджмент» для бакалавров из Университета г. Хайльбронна.

Подводя итог, следует отметить, что, несмотря на все проблемы, сотрудничество Университетов Сыктывкара и Хайльбронна развивается, о чем свидетельствует студенческая и академическая мобильность с обеих сторон, а также предложение немецких коллег распространить опыт двойных дипломов на программу бакалавриата «Туризм».

Все это позволяет сделать выводы о том, что мотивационные факторы в международном сотрудничестве преобладают над демотивационными, а дальнейшее развитие программ совместных дипломов зависит как от действий на уровне вузов, так и на уровне государств, в том числе в рамках Болонского процесса.

**Решетникова Тамара Казимировна**  
**Кандидат педагогических наук, доцент**  
**ФПИЯ, кафедра профессионального иностранного языка № 3**  
**для ИПСУБ**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

## **ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ**

### **Abstract**

The analysis of difficulties faced by the students participating in academic mobility within the frames of the TEMPUS project is presented. These difficulties concern language competence, academic and cross-cultural awareness.

Key words: language competence, academic and cross-cultural awareness, academic mobility.

Академическая мобильность - это неотъемлемая часть современного университетского образования. Сегодня такая форма учебной деятельности перестаёт быть чем-то необычным и становится реальностью не только для столичных вузов. Институт права Удмуртского госуниверситета участвовал в нескольких международных программах Темпус и Эразмус Мундус, одной из

основных целей которых была организация мобильности студентов и аспирантов. Поскольку академическая мобильность предполагает довольно высокий уровень владения иностранным языком (это одно из ведущих условий при отборе кандидатов), то языковая компетенция выходит на первый план. При разработке программы подготовки первых кандидатов, основной акцент мы сделали на профессиональный иностранный язык, прогнозируя, что именно здесь они будут испытывать особые трудности. По итогам первой мобильности мы провели анкетирование, результаты которого показали, что такая программа языковой подготовки оказалась малоэффективной, в результате чего наши студенты не смогли быстро адаптироваться к иноязычной среде.

Во-первых, ещё на этапе отбора кандидатов при собеседовании, не все студенты смогли продемонстрировать свой уровень языка из-за низкой готовности к общению с зарубежными экспертами (многие впервые общались с носителями языка), большинство никогда не сталкивалось с технологией интервьюирования и просто не были готовы к публичной презентации себя как достойного конкурента.

Во-вторых, почти все студенты отметили, что наибольшую трудность в самом начале пребывания в партнерских вузах они испытывали в повседневном общении при решении достаточно простых коммуникативных задач, возникающих в таких ситуациях как: покупка билета, выяснение маршрута, расселение в общежитии, и т.д., где требуется знание некоторых реалий и их точное соответствие в иностранном языке (a shuttle bus, a return ticket, an adapter, a plug, a bulb).

В-третьих, нам было мало, что известно об организации учебного процесса в партнерских университетах: так европейская модель обучения в вузе включает большой объем самостоятельной работы при подготовке не только к семинарским, но и лекционным занятиям. Всё это требует умения работать с огромным объемом текстового материала, что предполагает высокую скорость чтения и владение различными стратегиями чтения. Таких умений, к сожалению, нашим студентам не хватает. Свои профессиональные тексты они читают на русском языке и не в таких объемах, как это требуется в зарубежных вузах. На наших занятиях по английскому языку объем текстов не превышает 1-2 страницы и, в основном, мы работаем только с таким видом чтения, как аналитическое.

В-четвертых, для обучения за рубежом российские студенты должны хорошо владеть навыками академического письма, соответствующими Европейским стандартам, так как контроль знаний проходит в письменной форме, включая экзамены. Из-за существующих различий в требованиях к письменным работам конечные результаты оказались низкими, несмотря на высокий уровень знания предмета у наших студентов. Зарубежными экспертами работы участников проектов оценивались как многословные, алогичные, неаргументированные и плохо структурированные по форме.

В-пятых, учет особенностей профессионального иностранного языка. При подготовке кандидатов мы старались дать им как можно больший объем специальной лексики, не акцентируя внимание на их специализации. Как оказалось, рамки профессионального языка необходимо сузить, исходя из содер-



жания выбранных курсов, тем более что зарубежные вузы объявляют их заранее, выставляя на своих сайтах.

Таким образом, поиск причин, почему наша программа языковой подготовки оказалась не очень эффективной, показал следующее: академическую мобильность нужно рассматривать как специальный вид учебной деятельности и целенаправленно готовить к ней студентов. Необходимо учитывать не только потенциально языковые трудности при повседневном и профессиональном общении, но и различия в академических традициях российских и зарубежных университетов.

Полученные выводы подтолкнули нас к разработке курса, который бы помог нашим студентам эффективно подготовиться к участию в международных проектах, составной частью которых и является академическая мобильность.

**Рогозина Ирина Степановна**  
**Старший преподаватель**  
**Кафедра лингвистики и межкультурных коммуникаций**  
**Сыктывкарский государственный университет**  
**г. Сыктывкар, Республика Коми, Россия**

## **АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

### Abstract

Students' and instructors' academic mobility is studied under the conditions of globalization and in the context of teaching foreign languages.

Key words: academic mobility, globalization, teaching foreign languages

Новые коммуникационные технологии помогают нам понять, насколько мал земной шар и как близки друг другу различные нации, решающие, по существу, одинаковые задачи и стремящиеся к одним и тем же целям. В условиях глобализации мир все в большей степени осознает себя как единое целое.

Надо отметить, что глобальные изменения затронули все сферы человеческой деятельности. Социально-политические и экономические перемены несут за собой изменения в области науки, техники и, естественно, образования. Высшее образование является сферой, которая в значительной степени влияет на то, как формируется и развивается общество. Немаловажную роль в развитии образования играют международный туризм и активная миграция населения. Следовательно, чтобы соответствовать требованиям сегодняшнего дня, образование должно быть качественным и высокоэффективным.

Необходимо признать, что в последнее десятилетие деловые связи в сфере вузовского образования становятся шире, что помогает студентам и преподавателям не только расширять свой профессиональный кругозор, но спо-

способствует повышению общей культуры. Совместные исследования, обменные программы, международные семинары, конференции и конгрессы доказали, что общими усилиями мы добиваемся реальных результатов, ведущих к повышению эффективности высшего образования, прогрессу и действительному сближению взглядов.

Россия вливается в общемировой интеграционный процесс. Изменения в общественных отношениях повлекли за собой перестройку в сфере международной деятельности вузов. В последние годы международное сотрудничество Российской Федерации в области образования в значительной степени получило свое развитие за счет широкого вовлечения в него российских образовательных учреждений и, в первую очередь, высших учебных заведений.

Развитие глобализации предполагает свободное передвижение рабочей силы, товаров и капитала, отсюда возникает необходимость в сравнимости квалификаций в области высшего образования, без чего свободное передвижение высококвалифицированных кадров невозможно. Высшее образование становится высокорентабельной сферой бизнеса. Основной целью в этой связи является создание общего образовательного пространства, в рамках которого специалисты с высшим образованием и студенты вузов могли бы свободно перемещаться и получать признание своей квалификации. Повышение академической и научной мобильности университетов - необходимое условие формирования общего пространства высшего образования.

Академическая мобильность - это возможность студентам, аспирантам и преподавателям продолжить образование или приобрести научный опыт за рубежом путем участия в краткосрочных и долгосрочных образовательных или научно-исследовательских программах, когда участники этих программ приобретают право самим формировать свою образовательную траекторию. Иными словами, в рамках образовательных стандартов выбирать предметы, курсы, учебные заведения в соответствии со своими склонностями и устремлениями. Академическая мобильность – сложный и многоплановый процесс интеллектуального продвижения, обмена научным и культурным потенциалом, ресурсами, технологиями обучения, одно из приоритетных направлений международной деятельности всех вузов в настоящий период времени.

Целью развития программ академической мобильности является повышение качества образования, улучшение взаимопонимания между различными народами и культурами, воспитание нового поколения, подготовленного к жизни и работе в международном информационном сообществе.

Российские студенты, понимая современные тенденции в мировом образовании, при выборе высшего учебного заведения все чаще задаются такими вопросами:

"Признается ли диплом вуза в других странах?"

Имеет ли вуз программы двойных дипломов?"

Можно ли один или несколько семестров поучиться в зарубежном университете и зачесть пройденные дисциплины в своем вузе?"

Зачитывают ли зарубежные университеты учебный материал, пройденный в российском вузе? С какими западными университетами сотрудничает вуз?"

Это естественно, так как студенчество все более ориентируется на высокий уровень образования, подтверждаемый международным университет-

ским сообществом. Международная мобильность студентов, исследователей и преподавателей реализуются через:

1. установление межгосударственных связей и заключение соглашений;
2. участие университетов в международных проектах;
3. участие университетов в международных программах мобильности;
4. установление прямых контактов университетов с зарубежными партнерами. Развитие диалога между различными системами образования

Нет сомнений в том, что академическая мобильность играет важную роль для личного и профессионального развития, так как все участники сталкиваются с необходимостью решения различных жизненных и профессиональных задач. Это неизбежно развивает определенные качества: умение правильно взаимодействовать с окружающим миром; способность мыслить и сравнивать, участвовать в межкультурной коммуникации; способность к постоянному самоанализу и рефлексии; способность к толерантности; способность рассматривать свою страну в кросскультурном аспекте; способность анализировать другие культуры, изученные изнутри и т.д.

Однако дальнейшее развитие академической мобильности невозможно без решения на международном уровне таких проблем, как синхронизация программ обучения по курсам и специальностям, признание российских документов об образовании и степеней за рубежом. Чтобы решить эти проблемы, нужно доказать эффективность и привлекательность российского образования. Основным инструментом этого может стать введение адекватной системы оценивания достижений студентов.

Кроме того, развитие международного рынка труда выдвигает специалистам свои требования:

1. Знание иностранных языков,
2. Уважение к другим культурам,
3. Умение ориентироваться в иноязычной среде,
4. Умение представить свою культуру,
5. Соблюдение общечеловеческой морали,
6. Наличие кругозора для делового и неофициального общения.

В настоящее время активно развивается концепция многоязычия, которая ориентируется на знание нескольких языков и требует понимания различных культур для межкультурного сотрудничества. А для того, чтобы понимать и сравнивать разные культуры и языки, необходимо знать свою культуру и свой язык.

Вопрос языковой подготовки встает особенно остро в последние годы. Владение иностранным языком является сегодня обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля. В настоящее время перед вузами стоит задача активизировать работу по модернизации процесса обучения иностранным языкам. Вырабатываются новые концептуальные принципы организации учебного процесса. Новая цель обучения определяется как формирование языковой компетентности в сфере бытового и профессионального общения. Студенты должны достичь такого уровня и таких стандартов владения языком, которые повысят их конкурентоспособность на рынке труда, будут способствовать успешному решению профессиональных задач.

Языковое образование сегодня располагает большим количеством средств для организации межкультурного общения. Необходимо отметить наличие аутентичных иноязычных материалов, расширение рынка образовательных услуг, возможности выбора зарубежных учебников, видео - и аудио курсов, доступ к Интернет-ресурсам всего мира, общение с носителями языка, чтение иноязычной прессы, знакомство с информацией через каналы телевидения, использование электронной почты, чатов и т.д. В этой связи изменяется подход к обучению иностранным языкам. Он стал в большей степени профессионально-ориентированным, коммуникативно-ориентированным, индивидуально-ориентированным и национально-ориентированным. Все более тесным становится сотрудничество преподавателя и студента, учебный процесс рассматривается как совместная деятельность, результат которой в равной степени определяется обоими участниками.

Несомненно, ситуация сегодняшнего дня благоприятна для изучения иностранных языков и иноязычных культур. Но существует очень большая проблема в высшей школе: объем часов на преподавание иностранных языков сокращается, что, без сомнения, препятствует эффективности языковой подготовки. Дело в том, что уровень владения иностранным языком выпускников общеобразовательных школ оставляет желать лучшего и, соответственно, в рамках вузовского курса иностранного языка много внимания уделяется интенсивному повторению школьной программы. Положение не изменилось с введением ЕГЭ по иностранным языкам, т.к. ЕГЭ по иностранным языкам не входит в список обязательных выпускных экзаменов и многие студенты не выбирают его в качестве выпускного испытания. Необходимо пересмотреть отношение к изучению иностранных языков в вузе на государственном уровне и тогда мы сможем занять достойное место в глобальной системе высшего образования и продолжить традиции советской высшей школы.

Развитие диалога между разными системами образования в самых разнообразных формах, безусловно, способствует взаимопониманию, взаимообогащению и главное - повышению качества образования. Современные информационные технологии, бурное развитие дистанционного обучения сделали национальные границы абсолютно прозрачными для образовательных услуг. Сформировался единый мировой образовательный рынок, где вузы самых разных стран предлагают свои продукты и услуги всем студентам сразу, не ограничивая себя национальными границами. Работодатели во многих странах все больше внимания при приеме на работу выпускников вузов обращают внимание на опыт учебы, жизни и работы за рубежом, поскольку это свидетельствует об адаптивных возможностях кандидатов, широте кругозора, навыках общения с представителями разных культур.

Это значит, что независимо от желания и готовности, российские вузы работают в условиях международной конкуренции. Они борются за абитуриентов и студентов не только с другими российскими вузами, но и с зарубежными вузами или их посредниками, предлагающими на российском рынке свои образовательные программы. Высшее образование в России необходимо сделать конкурентоспособным.

## ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Fullan, Michael. Leading in a Culture of Change. – JOSSEY-BASS, San Francisco, 2001.
2. Lorange, P. New Vision for Management Education: Leadership Challenges. – PERGAMON, 2002.
3. Rauhvargers, A. Joint degrees in Europe. – FORUM, winter 2002. – Vol. 4. – no. 3.
4. Robbins, K. and Webster F. The Virtual University. – OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2002.
5. Rowley, D.J., Lujan H.D. and Dolence M.G. Strategic Change in Colleges and Universities. – JOSSEY-BASS, San Francisco, 1997.
6. Van Baalen, P.J. and Moratis, L.T. Management Education in the Network Economy. – KLUWER ACADEMIC PUBLISHERS, Boston, 2001.
7. Зновенко, Л.В. Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования. – М., 2005.
8. Сагинова, О.В., Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности. – М., 2008.

**Серяков Александр Владисирович**  
**Начальник отдела международных связей**  
**Сыктывкарский государственный университет**  
**г. Сыктывкар, Россия**

**ЗНАЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ  
В РАЗВИТИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ**

## Abstract

The article discusses the role of intercultural communication in the development of academic mobility. The influence of the university associations and the unified educational area is viewed as a factor leading to a more efficient academic mobility and improved quality of education.

Key words: intercultural communication, academic mobility, quality of education

Нынешние изменения в мировой экономике, политике, социальной и культурной жизни людей в большей мере вызваны происходящими процессами глобализации. В условиях открытия границ для капитала, как денежного, так и человеческого, возрастает роль учебных заведений, поставляющих высококвалифицированные кадры на локальный рынок труда. Вместе с тем усиливается конкуренция на рынке образовательных услуг, что приводит к изменениям спроса на образование со стороны населения в различных учебных заведениях. Значению интернационализации образования, в том числе высшего, уделяется все больше внимания на государственном уровне. Требования к интернационализации также предъявляют различные стейкхолдеры: международные структуры, частный сектор, профессорско-преподавательский состав и сами обучающиеся.

Широкое использование единого языка и унифицированность системы образования в Европе позволяют продолжать обучение или проводить научные изыскания в других университетах. При этом помимо знаний студенты «перевозят» с собой через государственные границы новый опыт, идеи, политические взгляды и моральные воззрения. Трансгранично передается информация о новых видах искусств, образах жизни, политическом строе, привычках жителей других государств. Таким образом, привлечение студентов для получения образования стало элементом культурной экспансии.

Другой важный элемент в интернационализации высшего образования для увеличения мобильности – увеличение количества исследований и публикаций. Несмотря на то, что ранее большинство исследований имело национальный уклон, обмен информацией и идеями посредством семинаров, конференций и публикаций является стабильным способом развития международных контактов в науке и образовании.

Кроме того, развитие информационных технологий, свободное движение капитала через границы, более свободная миграция трудовых ресурсов, ослабление требований для пересечения границ между странами, появление системы кредитов в образовании и международное признание степеней также способствовали развитию академической мобильности.

Нам представляется возможным циклическое развитие академической мобильности в связи с увеличением количества и качества межкультурной коммуникации. Так, развитие образовательных связей, интеграция знаний из зарубежной практики усиливают интерес и готовность студентов работать в интернациональной среде. Возрастающий спрос на современные знания стимулирует научно-педагогический состав учебных заведений к проведению теоретических и прикладных исследований совместно с учеными других стран. Это, в свою очередь, увеличивает контакты между людьми и возможности учебных заведений для аккумуляции знаний. Контакты и международные проекты увеличивают мобильность в академической среде, что в дальнейшем вызывает необходимость использовать весь арсенал межкультурной коммуникации для поддержки уровня мобильности и внедрения полученных знаний в учебный процесс.

Максимально реализовать потенциал в области мобильности студентов, преподавателей и научных работников, на наш взгляд, возможно в сетевых образованиях – консорциумах, ассоциациях и других формах сотрудничества вузов. Интересен опыт стран Скандинавии в области построения единого образовательного пространства, или надгосударственных консорциумов вузов.

В национальных стратегиях образования стран Северной Европы указывается, что страны должны быть привлекательными для обучения зарубежных студентов и их набор должен увеличиваться. Органы власти и сами учебные заведения прилагают много усилий для того, чтобы выпускники университетов были привлекательными на национальном и международном рынке труда. Важным элементом такого подхода является повышение качества образовательных программ, подразумевающее активное привлечение университетами и колледжами международных организаций и структур к научным и образовательным проектам и включение международного аспекта в учебные программы.

Стратегии развития образования четко указывают, что международная мобильность среди учителей и преподавателей должна увеличиваться для более глубокого понимания других стран и культур и любые препятствия на пути интернационализации должны быть сняты на национальном уровне. Дополнительно отмечается, что предложение программ и курсов на английском языке является важным условием международной конкурентоспособности страны для обучения и исследований. Курсы на английском языке все больше проводятся на всех уровнях в системе высшего образования.

Хотя интернационализация высшего образования в настоящее время означает введение учебных курсов и программ на английском языке, многие страны осознают важность заботы о своих языках и культурном наследии, что не противоречит Болонской декларации. Благодаря сохранению образовательного пространства, основанного на родстве языков, большинство населения стран объясняется и пишет на своих национальных языках. Кроме того, язык отражает национальный опыт и является неотъемлемой частью личности и сознания, а также вносит вклад в богатство языков в мире, в том числе в области науки и искусств.

В странах Северной Европы, например, преподавание английского языка начинается в начальной школе и продолжается вплоть до окончания 12-летнего обязательного школьного образования, что означает, что английский язык понимают и говорят на нем практически везде. Однако чтобы использовать английский язык в качестве языка обучения необходимо дальнейшее совершенствование знания языка. По этой причине в университетах программы бакалавриата часто ведутся на национальном языке, а магистерские программы – уже на английском языке. Во многих отношениях, страны Северной Европы выступают в качестве совместных рынка образования. Совместное развитие системы обеспечения качества образования ставит Северные страны Европы на высокие позиции на конкурентном международном рынке образования.

К вариантам развития академической мобильности с Россией можно в первую очередь отнести:

- Совместные научно-исследовательские проекты;
- Участие научных работников в международных конференциях;
- Обмен научными кадрами;
- Обмен научной и статистической информацией;
- Совместные рабочие группы и мероприятия;
- Повышение квалификации научно-педагогических работников;
- Научная экспертиза.

Совместные научные и образовательные программы помогают обогатить жизнь населения, создать достаточный человеческий капитал для устойчивого развития, улучшить доступ к качественному и современному образованию среди населения, повысить трансграничную мобильность, создавать знания и обмениваться ими для решения совместных проблем, а также создать региональную идентичность людей, проживающих в соседних странах, при этом сохраняя культурное и национальное наследие.

**Старкова Надежда Юрьевна**  
**Кандидат исторических наук**  
**Декан исторического факультета**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

**МОБИЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ  
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА  
ФГБОУ ВПО «УДГУ»)**

Abstract

In this paper academic mobility of University instructors is viewed as a factor of integration of educational areas. Academic mobility experience of the Department of History of Udmurt State University is analyzed.

Keywords: academic mobility, Bologna process, Tempus projects

Изучение практики академической мобильности становится особо актуальным в связи с переходом на двухуровневую систему образования. Болонский процесс в широком смысле слова – это способ обеспечения мобильности студента, а мобильность – своего рода гарант качественного образования. Тезис о важности мобильности нашел свое отражение во всех важнейших Болонских документах.

Попытаюсь обобщить практику использования академической мобильности как процесса и способа интеграции с зарубежными партнерами университета.

На историческом факультете Удмуртского университета обучается около 700 студентов специальностей «История», «Политология», «Международные отношения» и «Регионоведение». Учебный процесс обеспечивают 7 кафедр, 61 преподаватель, из которых 11 докторов и 43 кандидата исторических наук. При подготовке специалистов факультет постоянно расширяет и использует свои международные связи и контакты.

Традиции сотрудничества были заложены еще в 90-е гг., когда Ижевск стал «открытым» городом, а университет получил возможность приглашать иностранных специалистов. Так, интерпретируя проблемы перехода от древности к средневековью в рамках концепции Великого переселения народов, в УдГУ работали ведущие преподаватели Института Ранней истории Венского университета: Фалько Дайм, Вальтер Поль, Петер Штадлер.

Стажировки в целях повышения квалификации в различных учебных и научных центрах Австрии прошли археологи д.и.н. проф. Р.Д. Голдина, В.А. Кананин, доценты Т.К. Ютина, Н.А. Лещинская, Е.М. Черных, благодаря чему в деятельности Института истории и культуры народов Приуралья появились новые и перспективные сферы деятельности.

Исследуя проблемы германской медиевистики, изучение которой является «визитной карточкой» исторического факультета со времен доктора исторических наук, профессора В.Е. Майера, преподаватели В.В. Иванов и В.А. Чиркин неоднократно работали в архивах, музеях и учебных заведениях Германии.



Доцент кафедры истории древнего мира и средних веков Н.Ю. Старкова дважды стажировалась в Венском университете. Первая поездка в 1992 г была организована Институтом Ранней истории Европы а вторая в 1994 г. – Институтом Древней истории и эпиграфики. В ходе этих практик состоялись встречи со специалистами по античной истории, были прослушаны курсы лекций, организованы поездки на памятники античного периода в Австрии, в музеи и т.д. Вся эта деятельность поспособствовала успешной защите в Московском государственном университет диссертации по проблеме «Мессенские войны и их роль в становлении и развитии спартанского полиса». Особенно ценными оказались консультации ведущего европейского знатока древних надписей Петера Зиверта, которые привлекли пристальное внимание к исследованию истории и специфики Пелопоннесского союза.

В настоящее время кафедры исторического факультета поддерживают связи с ними и другими немецкими партнерами, в том числе фондом Конрада Адэнауэра и др [1: 97-105].

Одним из самых заметных направлений деятельности кафедры политологии и политического управления под руководством к.и.н. доц. М.Ю. Малышева за последние годы стало участие в создании Центра социальной политики совместно с Манчестерским и Хельсинским университетами по программе ТЕМПУС Европейского Союза. В рамках этой программы осуществлялись поездки девяти факультетских преподавателей в Великобританию и Финляндию. Они получили уникальный опыт и возможность собрать нужные материалы для учебной и исследовательской деятельности. Само слово «академическая мобильность» было впервые по-новому осмыслено именно в контексте этого проекта. Все участники программы разработали новые курсы в области политологии и социальной истории, для факультета были приобретены книги и оборудование на сумму около 25 тыс. евро.

Международный научно-исследовательский проект «INTAS» по программе «Языковое возрождение в России: от политики к культурному многообразию» также реализован в 2007/8 гг. в УдГУ при участии университета Центрального Ланкашира (Великобритания) и Йонсу (Финляндия). От исторического факультета в нем был представлен доцент В.С. Воронцов.

Совместно с сотрудниками Министерства национальной политики группа преподавателей исторического факультета в составе В.С. Воронцова, Д.А. Черниенко, П.А. Орлова участвовала в проекте «Мировые процессы и развитие малых народов Европы». Наши преподаватели прослушали курсы, организованные ЕС «Партнерство ради толерантности» и получили соответствующие сертификаты.

Ряд преподавателей получили индивидуальные исследовательские гранты, в том числе от таких известных организаций как Британская Академия, Исследовательский Совет Финляндии, Норвегии, от ДААД (Германия), Фонда Маккартуров, Совета по исследованиям при Канадском правительстве, Фулбрайт, Айрекс и т. д., что помогло написанию исследовательских работ, лекционных курсов (например, грант Канадского правительства позволил доценту В.Р. Золотых разработать специальный курс «Социальная политика в Северной Америке (Канада и США)», «Межгосударственные и межнацио-

нальные инновации в социальной политике. Прошлое и настоящее: сравнительный анализ».

Преподавателями факультета проводились исследования в Университете Центральной Флориды, Университете Дж. Вашингтона, Центре Рассела Керка (США), Университете г. Майнца (Германия), в Университете Хельсинки, Политическом Гуманитарном университете и консерватории г. Йонсуу, Тартусском университете, в Центре истории и культуры Византии в Париже, в Центре Андалусских исследований, в Германском Историческом институте и т.д.

Ряд преподавателей входят в руководящий состав некоторых международных общественных и научных организаций, например, А.Н. Прокопьев является членом художественно-постановочного совета Международного фестиваля финно-угорских культур, а В.С. Воронцов работает экспертом международной организации «Сеть этнологического мониторинга и раннего предупреждения конфликтов».

В результате долгосрочного и плодотворного сотрудничества Институт межуниверситетских исследований –ISI г. Уилмингтон (США) подарил факультетскому кабинету исторических дисциплин около 100 книг по истории, политологии, международному сотрудничеству. Центр Р. Керка (Мичиган) выделил нам 25 книг и учредил грант для студентов политологов – победителей конкурса на лучшую работу по исследованию наследия известного американского философа и историка Рассела Керка. Аспирант исторического факультета П. А. Курочкин удостоился чести быть стипендиатом фонда Брингфриды Бермуды Люкс из Германии.

В плане теоретического осмысления зарубежного опыта подготовки специалистов по международным отношениям весьма ценной оказалась встреча с участниками новой программы профессиональных стажировок в России Alfa Fellowship Program. 27 марта 2009 г. В УдГУ побывали 10 человек, которых по конкурсу отобрали из числа выпускников американских университетов, уже имеющих опыт работы (журналисты, дипломаты, аналитики, юристы и сотрудники неправительственных организаций). Во время стажировки в России участники встречаются с членами Правительства, Государственной Думы, главами регионов, редакторами ведущих СМИ, общественностью. На историческом факультете была организована дискуссия по теме: «Подготовка специалистов в области международных отношений в США и России». Плодотворная дискуссия была полезна для обеих сторон.

Традиционным форумом интернационального сотрудничества являются международные (всего проведено 11) конгрессы финно-угроведов. В них принимают активное участие преподаватели кафедры этнологии и регионоведения и археологии. Большое значение в деятельности кафедры и Института истории и культуры народов Приуралья уделяется международному сотрудничеству как форме интеграции отечественной и мировой науки. Регулярны научные контакты археологов и этнографов УдГУ с зарубежными коллегами. Традиционно участие в работах международных конгрессов финно-угроведов (Венгрия, г. Дебрецен – 1990 г.; Финляндия, г. Оулу – 1993 г., г. Ювяскюля – 1995 г.; Эстония, г. Тарту – 2000 г.; Россия, г. Йошкар-Ола – 2003, 2005 гг.) и Европейской Ассоциации Археологов (Швеция, г. Гетеборг – 1998 г.;

Англия, г. Борнмут – 1999 г.; Германия, г. Эссlingen – 2001 г.; Греция, г. Салоники – 2002 г.; Россия, г. Санкт-Петербург – 2003 г.; Франция, г. Лион – 2004 г). К примеру, на XI конгрессе в Пилишчабе (Венгрия) с докладами выступили д.и.н. проф. А.Е.Загребин, Г.А. Никитина, О.М. Мельникова и ряд других преподавателей факультета.

В целях повышения квалификации А.Е. Загребин проходил стажировки на кафедрах этнологии, фольклористики и социальной политики Хельсинкского университета (стипендиат СИМО), а также на кафедре прикладных общественных исследований Манчестерского Метрополитэн университета (проект TEMPUS). Поддерживает тесные научные контакты с ведущими российскими центрами историко-этнологических исследований, а также с научными организациями Великобритании, Финляндии, Венгрии и Эстонии.

В.Е. Владыкиным опубликовано более 250 научных работ по этнографии удмуртов, бесермян, цыган, лужичан, в том числе публикации в «Большой Советской Энциклопедии», «Советской исторической Энциклопедии», энциклопедии «Народы России», «Народы и религии мира», в журналах «Советская этнография», «Вопросы истории», научных изданиях Германии, Венгрии, Финляндии, Эстонии, США и Японии. В.Е. Владыкин – член авторских коллективов таких крупных научных проектов, как серия «Народы России», «Мифология уральских народов», «Феномен Удмуртии»; автор и редактор трех разделов энциклопедии «Удмуртская Республика».

Во многом, благодаря поддержке ректората университета, успешно развивались связи археологов с Венским университетом (проф. Ф. Дайм) и Венским музеем истории природы (доктор П. Штадлер) в Австрии; Венгерским институтом археологии (доктора Ч. Балинт, И. Эрдели и др.), Венгерским национальным музеем (проф. И. Фодор), Сегедским (Венгрия) музеем (доктор Б. Кюрти), Национальным центром научных исследований Франции (CNRS, доктор М. Казанский). В конференциях и полевых исследованиях часто принимают участие молодые специалисты из венгерских научных, музейных центров П. Ланго, А. Тюрк и др. В разные годы опыт полевых археологических исследований, преподавания, организации науки и музейного дела в Венгрии, Австрии, Англии, Финляндии получили 14 человек, включая и стажировки студентов-археологов.

Мы практикуем для обмена опытом и интеграции образовательных пространств приглашение гостей из зарубежных вузов для чтения курсов лекций, проведения семинаров, круглых столов и консультаций. К примеру, весной 2003 г. с лекциями по проблемам глобализации выступал доктор Х. Садри (университет Центральной Флориды), дважды приезжал для чтения лекций и обсуждения совместных проектов доктор С. Риджли (США). Среди гостепрофессоров был и руководитель политологического факультета Университета Центральной Флориды Р. Крепо. В феврале 2009 г. спецкурс «Проблемы европейской интеграции: от национального государства к наднациональному правительству» прочел профессор политологического факультета Сиенского университета М. Котта одновременно являющийся директором Центра политических изменений. Для преподавателей УдГУ он провел круглый стол «Европейский опыт формирования магистерских программ (на примере университета г. Сиены)», который прошел в деловой и конструктивной обстановке,

помог по-новому «высветить» некоторые проблемы, связанные с условиями эффективного функционирования двухуровневой системы на месте прародины Болонского процесса. Жестких сроков, установленных для бакалавриата и магистратуры, нет, они варьируются в зависимости от факультета от 4 до 6 лет. Практический опыт Сиенского университета показывает, к примеру, что плата за обучения является обязательной, но подвижной и существенно возрастает при переходе от бакалавриата через магистратуру к аспирантуре (от 50 тыс рублей в год до 140 тыс.).

Главная идея образовательной стратегии – в своем университете студент должен достичь максимума в прохождении уровней обучения, а затем уже двигаться по собственной образовательной траектории в известные образовательные центры. При зачислении в магистратуру с разных направлений (бакалавр-лингвист решил стать политологом) существует сложившаяся практика освоения дополнительных основных курсов. Вопрос об их объеме и перечне решает специальная комиссия Сиенского университета. По сложившейся в Сиене традиции большинство бакалавров не трудоустраиваются, а продолжают свое обучение.

Обучение по магистерским программам в Италии ведется исключительно на английском языке. При этом магистратура множественна, для тех же политологов, к примеру, существует плюрализм образовательных программ, чередующихся по годам. При этом М. Котта показал, что по средствам и способам обучения магистерские программы – это не просто прослушивание лекционных курсов, а более разнообразные формы занятий, среди которых семинары, дискуссии, презентации, круглые столы и т.д.

При поступлении на аспирантский уровень претендент в Италии выбирает не научного руководителя, как это водится в российской практике, а соответствующую программу подготовки.

Интенсивный диалог с итальянской стороной подготовил и теоретическую и практическую почву для открытия совместной магистерской программы с Сиенским университетом для политологов УдГУ. Договор о сотрудничестве двух вузов в этом направлении уже подписан. Практическая реализация совместных проектов обсуждалась весной 2011 г., когда профессор М. Котта в очередной раз посетил УдГУ. Для студентов специальностей «Политология» и «Международные отношения» в апреле проведен с помощью дистанционных технологий пилотный курс лекций «Формы правления и партийные системы в старых и новых демократиях Европы и ЕС». Инновационной образовательной технологией считаю Летнюю школу политологов, посвященную проблемам элитологии - «Изучение элит в современных политических системах». Рабочий язык летней школы – английский.

В рамках нашего университета функционирует Центр американистики, одной из традиций которого является организация ежегодной недели американистики с приглашением специалистов по истории, культуре и языку из США, Великобритании и Канады. В ее организации самое непосредственное участие принимают преподаватели исторического факультета.

В Болонском процессе различают два вида «академической мобильности» - «вертикальную» и «горизонтальную». В первом случае предусмат-

ривается полное обучение на степень, что и получилось у В. Березина в Люнебургском университете, А. Былева в Гранадском университете, М. Чернышева в Университете Центральной Флориды, в настоящее время в Сиене.

Для повышения качества научного и образовательного процесса не менее важен и другой фактор – мероприятия, организованные в Ижевске, куда приезжают историки как из-за рубежа, так и из российских центров. Это повышает статус научных конференций и чтений, делает их более привлекательными не только для научной, но и для широкой общественности. Ценим мы и воспитательные эффекты академической мобильности, поскольку наши студенты имеют возможность увидеть и услышать корифеев зарубежной и отечественной исторической науки.

Среди наиболее ярких мероприятий последних лет следует отметить такие конференции как «Социально-экономические и политические условия развития гражданского общества в России», «Модели взаимодействия народов Евразии в эпоху Великого переселения народов», «Россия и Удмуртия: история и современность», «Финно-угры – славяне – тюрки: опыт взаимодействия (традиции и новации), «Ижевск – российский город в исторической ретроспективе».

Научная конференция «Россия и Удмуртия: история и современность» была приурочена в 2008 г. к юбилейной дате – 450- летию добровольного вхождения в состав России. Она отличалась от ряда научных мероприятий самого высокого уровня тем, что проводилась под эгидой Комиссии Российской федерации по делам ЮНЕСКО. Непосредственное участие в работе форума приняли ученые из разных стран, в том числе С.Карм из Эстонии, С.Л. Юсов и В.А. Крупина из Украины, К. Талвитие и А. Юнтунен из Финляндии, Т. де Граф из Нидерландов и др.

В 2010 г. исполнилось 250 лет со времени основания Ижевска. К этой дате исторический факультет отнесся с подобающим уважением, организовав при поддержке Администрации города научный симпозиум. В сборнике материалов конференции имеется специальный раздел «Ижевск глазами гостей», материалы для которого предоставили Алехандро Арамбау (Венесуэла), Маурицио Котта (Италия), др. Стенли К. Ринджли (США), Тони Сарджент (Великобритания) и Алан Ренферн (Великобритания) (эти тексты воспроизводятся в настоящем издании – Прим. отв. ред. сб.).

Подводя некоторые итоги, следует сделать вывод, что учебный процесс – это не только лекции, семинары и практики, но гораздо более разнообразные формы деятельности. Академическая мобильность не просто является своего рода «украшением» будничных трудов, но и первую очередь действительно влияет на повышение качества образования, делая его более привлекательным и открывая все новые и новые возможности как для студентов, так и для преподавателей.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Малышев, М.Ю., Старкова, Н.Ю. История и культура Германии в образовательном процессе на историческом факультете УдГУ // Российские немцы: история и современность. Серия памяти профессора В.Е. Майера «Историк и его дело». – Вып.5. – Ижевск, 2006.

**Хакимов Эдуард Рафаилович**  
**Кандидат психологических наук, доцент**  
**Белкова Елена Вениаминовна**  
**студентка 4 курса**  
**Удмуртский государственный университет**

**УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ  
В КРАТКОСРОЧНОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ПОЕЗДКЕ\***

Abstract

The conditions of forming students' intercultural competence in a short-term trip abroad are studied.

Key words: intercultural competence, multicultural education

Наиболее значимым результатом поликультурного образования является формирование межкультурной компетентности учащихся. В современном многокультурном мире, в котором все чаще и интенсивнее взаимодействуют представители совершенно разных социо-культурных традиций, межкультурная компетентность человека является важнейшим условием конкурентоспособности. Под межкультурной компетентностью мы, опираясь на многочисленных авторов (Г.С. Трофимова, А.Н.Утехина, В.Ю. Хотинец, Т.Г. Стефаненко, Е.В.Тройникова, Л.И. Хасанова и др.), понимаем *способность человека к продуктивному взаимодействию с представителями других культур на основе понимания, признания и уважения и их культурной самобытности, и своей собственной.*

Растущая актуальность формирования межкультурной компетентности у широкого круга специалистов, ставит перед исследователями и практиками следующие вопросы: каково наиболее продуктивное содержание поликультурного образования, какие методы и средства оптимальны для разных групп учащихся, какие организационные формы и при каких условиях позволяют обеспечить высокую результативность образовательного процесса. Данной материал посвящен исследованию условий формирования межкультурной компетентности учащихся во время краткосрочной зарубежной поездки, как одной из наиболее часто рекомендуемых форм поликультурного образования.

Участники исследования: 9 старшеклассниц из Удмуртской национальной гимназии им. Кузубая Герда, участвовавших в 4-х дневной поездке в Финляндию; все они говорят по-удмуртски и определяют удмуртскую культуру в качестве родной.

Метод исследования: фокус-группа – качественный (качественный) метод исследования, который заключается в проведении группового интервью.

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Исследование результативности и условий поликультурного образования студентов вузов Удмуртской Республики», проект № 11-16-18003а/У

Термин «Фокус-группа» появился как обозначение обсуждения в группе из 7-10 человек какой-либо определенной, "сфокусированной" темы. Фокус-группа была проведена нами в вагоне поезда, возвращавшего группу из 9 школьниц и 3-х педагогов из Удмуртской национальной гимназии им. Кузубая Герда после в 4-х дневной поездки в Финляндию.

Вопросы для обсуждения: Какие ожидания были от поездки? Оправдались ли они? Что удивило? Какие планы на будущее?

Результаты исследования: Все семь учащихся согласились с высказываемыми кем-то из них мнениями:

- «Не ожидала, что финны так сильно заинтересуются удмуртской культурой»;

- «Люди приятные, добрые, легко идут на контакт, отзывчивые» и «Люди гостеприимные, доброжелательные... Финны берегут природу, город держат в чистоте»;

- «Студенты могут выбирать индивидуальную программу обучения»;

- «Хотелось бы еще побывать в других финно-угорских странах, пообщаться с молодежными организациями», «Возможно, поехать с презентацией Удмуртии в Германию», «...выучить языки, на которых общаются в этих странах».

Четверо из 7 согласились с мнением: «Буду изучать удмуртские песни, удмуртский, английский, финский языки».

Трое из 7 согласились с высказанным мнением: «На последней встрече, в Хельсинки, удивила любовь финнов к Удмуртии, стало стыдно, что они, живя в Финляндии, смогли выучить удмуртский язык, а многие жители Удмуртии, в том числе и я, не знают родного языка».

Трое из 7 были согласны с мнением: «Очень дорогие продукты питания: хлеб по 3 евро!»

Двое из 7 разделили высказанное мнение: «Очень «суперская» школа. Очень тепло встретили. Отличное отношение учеников и педагогов. Мне кажется, что у нас бы так не относились, наверно, к иностранным школьникам, так тепло и непринужденно, как они смогли нас встретить и принять в своей школе».

Анализ материалов фокус-группы позволяет выделить два условия формирования межкультурной компетентности учащихся в краткосрочной зарубежной поездке:

1) надо организовать участие учащихся в презентации «своей» родной культуры для иностранцев;

2) надо обеспечить встречу (несколько встреч) с такими иностранцами, кто демонстрирует признание родной культуры учащихся.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Утехина, А.Н. Межкультурное образование молодёжи в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики): монография. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2006.

2. Утехина, А.Н., Тройникова, Е.В., Хасанова, Л.И. Программа межкультурного воспитания молодёжи в полиэтническом регионе / под ред. Т.И. Зелениной, Н.М. Платоненко. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2007. – С 130–144.

**Халиуллина Диля Альфредовна**  
**Старший преподаватель**  
**Кафедра №6 ФПИЯ**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

## **АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ МИГРАЦИЯ**

### Abstract

Academic mobility is the key element of the present-day education. Exchange programs allow students and researchers to learn more of the culture of the target country and its language, as well as exchange experience with foreign universities. Another important element of modern education is academic migration, when a student moves to a foreign country for a short period of time necessary to get a degree abroad. This process is also considered extremely profitable for both sides. Not only it strengthens international connections between universities, it can also be a source of enrichment for a host country.

Key words: academic mobility, academic migration, Bologna process.

В настоящее время формируется единое мировое образовательное пространство. В рамках Болонского соглашения происходит процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы, с целью создания единого европейского пространства высшего образования. Одним из семи ключевых положений декларации является: существенно развить мобильность учащихся; расширить мобильность преподавательского и иного персонала путем зачета периода времени, затраченного ими на работу в европейском регионе; установить стандарты транснационального образования.

Важным элементом интернационализации образования является мобильность студентов и преподавателей, осуществляемая в рамках трансевропейских образовательных программ, двухсторонних договоров между государствами о сотрудничестве в сфере образования, науки и культуры, между университетских соглашений об академических обменах.

Академическая мобильность может осуществляться по трем основным направлениям:

- 1) внутригородская мобильность, которая предполагает возможность выбора различных учебных курсов в разных университетах в рамках одного города;
- 2) внутрироссийская мобильность;
- 3) международная мобильность.

В целом, понятие «академическая мобильность» – чрезвычайно широкое. Здесь и частные виды мобильности исследователей: вуз–вуз, вуз–НИИ, вуз–предприятие. Это и международная мобильность ученых, включая вопросы взаимодействия с научной диаспорой.

Программы академической мобильности позволяют:

- 1) испытать себя в другой системе организации высшего образования;
- 2) получить дополнительные знания в смежных областях;



- 3) совершенствовать свой уровень владения иностранными языками;
- 4) использовать полученные за рубежом знания и опыт в своей будущей профессиональной деятельности;
- 5) ознакомиться с зарубежной культурой, историей, традициями и обычаями страны пребывания;
- 6) изучить тонкости межкультурного общения – важнейшей составляющей профессиональной компетенции конкурентноспособного специалиста.

Не менее важным элементом интернационализации образования в мире является миграция студентов с целью получения образования в других странах. Миграция студентов предполагает их пребывание в стране в течение всего периода обучения, который в большинстве случаев начинается с изучения языка и подготовительного курса для поступления в тот или иной университет. По данным ЮНЕСКО число студентов, обучающихся за рубежом, за последние 40 лет увеличилось более чем в 10 раз и, как ожидается, к концу XX века превысит 1,5 млн. человек. Подавляющее число иностранных студентов обучается в странах Европы и Северной Америки. При этом их доля от общего числа студентов, как правило, невелика – около 2% в Европе и порядка 3% в США.

О том насколько полезны иностранные студенты американским вузам и экономике страны в целом красноречиво свидетельствуют данные Open Doors. Студенты затратили более \$15.5 миллиардов на оплату обучения в университетах страны и проживания, что выводит американское образование в одну из ведущих экспортных отраслей страны. В исследовании отмечается, что 62% иностранных студентов получает средства для обучения в США из семейных или личных средств. С учетом стипендий национальных и правительственных организаций, примерно 67% всех средств, затрачиваемых на обучение, берется за пределами Америки.

В связи с трагическими событиями 11 сентября многие американские университеты предприняли энергичные маркетинговые кампании для привлечения студентов, напуганных террористическими угрозами и меры по обеспечению безопасности от них. Активное продвижение постдипломных программ дало свои результаты. Количество студентов, выбирающих учебу в США, и особенно продолжение обучения на постдипломных программах в американских вузах, растет сегодня вдвое быстрее, чем желающих получить первое образование.

Что касается России, то, согласно Арефьеву А.Л., абсолютное большинство иностранных граждан (99,0 тыс. человек, или 96,2%) обучаются по очной форме в государственных вузах. На долю негосударственных вузов приходилось в 2007/2008 академическом году, по уточненным данным, всего 3,8% контингента иностранных учащихся, причем в последние годы наблюдалась тенденция снижения числа иностранных граждан, пользующихся услугами негосударственного сектора российской высшей школы по очной форме: 6 978 человек – в 2001/2002 академическом году, 6 701 человек – в 2002/2003, 5 620 человек – в 2003/2004, 4 344 человека – в 2004/2005, 4631 человек - в 2005/2006, 4 995 человек в 2006/2007, 3 887 человек (по уточненным данным) – в 2007/2008 году. Основной доход получают российские вузы от очной формы обучения иностранных студентов, стажеров, аспирантов (в 2007/2008 академическом году в российской высшей школе на дневных отделениях учились 102 899 иностранцев, в том числе 74,3 тысячи – на контрактной

основе, а еще 28 555 иностранных граждан обучались на бюджетных местах и по межгосударственным и межвузовским договорам об академических обменах на безвозмездной основе). При средней стоимости обучения в 3 420 долларов США, их совокупная годовая оплата составила сумму, эквивалентную 254,2 миллионам долларов США. Кроме того, иностранцы потратили в России в 2007/2008 академическом году на свое питание, проживание, досуг, транспорт и т.д. еще около 470 миллионов долларов США (в среднем по 456 долларов США в месяц). Таким образом, совокупные доходы экономики Российской Федерации от очного обучения и проживания иностранных граждан на территории нашей страны в 2007/2008 академическом году составили 18 миллиардов 85 миллионов рублей или 723,4 миллиона долларов США.

Для успешной интеграции России в международное образовательное пространство и занятия достойного места на международном рынке образовательных услуг необходимо проведение последовательной государственной политики, направленной на:

- 1) популяризацию российского образования;
- 2) создание имиджа, привлекательного для иностранной молодежи;
- 3) разработку системы набора иностранных студентов для их обучения в России на коммерческой основе;
- 4) развитие и широкое внедрение национальные тестов по русскому языку, для поступающих в магистратуру и аспирантуру;
- 5) создание механизмов государственного регулирования, регламентирования и контроля за обучением иностранных граждан;
- 6) организацию качественного сервиса для иностранных студентов на территории России;
- 7) международное признание российских образовательных документов.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. URL: <http://www.e-joe.ru>
2. URL: <http://www.hpartners.ru>
3. URL: <http://www.kompasgid.ru>
4. URL: <http://www.russia.edu.ru>
5. URL: <http://www.window.edu.ru>

**Яковлева Ольга Николаевна**  
**Кандидат педагогических наук**  
**Доцент кафедры перевода**  
**и стилистики английского языка**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия.**

#### **PUBLIC SPEAKING IN ENGLISH AS A PREREQUISITE TO SUCCESSFUL INTERCULTURAL COMMUNICATION**

##### Аннотация

Курс "Публичное выступление на английском языке" является неотъемлемой составляющей обучения будущих переводчиков. В ходе курса студен-

ты готовят и презентуют три разных по жанру речи, обращая внимание на соответствующую структуру и используя PowerPoint. Все речи записываются на видеокамеру для последующего анализа. Такое обучение необходимо для успешной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: публичное выступление, английский язык, межкультурные коммуникации

Throughout history people have used public speaking as a vital means of communication. Public speaking, as its name implies, is a way of making your ideas public – of sharing them with other people and of influencing other people.

During modern times many women and men around the world have spread their ideas and influence through public speaking. Even the growth of the Internet and other new technologies has not reduced the need for public speaking. The ability to speak in public – to inform or to persuade – is a key to successful communication. Public speaking is a powerful tool. It can help us communicate better with people from other cultures and from other education systems, whether they are international students, foreign language teaching assistants or visiting professors.

Many people converse easily in various kinds of everyday situations; however, they are not sure how to organize their report or are unable to convince somebody to do something, because they are not aware of methods of persuasion, or they become frightened at the idea of making a speech in public.

One might say that learning to give a speech is not much different from learning any other skill – it proceeds by trial and error. However, I believe, there is a way to shorten the process, to minimize the errors, and to give students a non-threatening arena to undertake the “trial.”

“Public Speaking in English” course is aimed at helping students to learn how to make a well-structured speech and how to cope with stage fright. The course was introduced into curriculum by the Department of Translation and English Stylistics in the Institute of Foreign Languages and Literature of Udmurt State University. As training in public speaking demands from students a good mastery of the English language, it is taught to the 4<sup>th</sup> year translation major students in the fall semester and includes lectures as well as professional conferences and workshops. The course helps students develop and refine their understanding of: public speaking in general, writing and thinking skills, presentation procedures. As such, this course underscores the complete process of thinking, developing, and presenting material.

Each student is required to prepare and deliver three individual speeches of different genres:

- informative (when the general purpose is to convey information – and to do so clearly, accurately, and interestingly);
- persuasive (when the primary goal is to get listeners to believe something or do something as a result of the speech);
- epideictic (speeches for special occasion, such as weddings, graduations, ceremonies. The aim of this kind of speech is to fit the special needs of a special occasion).

For each speech students are expected to turn in detailed outlines with corresponding structure and sub-structure of speeches (See Table 1). They should

also be able to employ PowerPoint effectively to clarify and strengthen their ideas. Students deliver their speeches in front of the whole class and are videotaped. Afterwards they watch the video and study the instructor's evaluation comments (See Table 2). It helps them conduct an in-depth Message Analysis of their performance. This serves as an excellent opportunity to observe their habits of speaking, such as vocal fillers or destructing mannerisms and can significantly help them critically look at themselves and become better speakers.

This course is credit / non-credit kind of course. So in the first class each student gets a syllabus with detailed information about all the assignments, their description, due dates, and weighting (See Table 3).

Based on a 100 point scale, 80 points are enough to get a credit. At first it might seem almost impossible to get so many points but, in fact, it is not that difficult. And I can say that even average students get their credits at the end of the semester, provided they attend the classes and complete all the assignments.

While preparing and delivering their speeches students face several challenges.

In the first place they should get familiar with the structure of the speech. Table 1 shows that it is quite complicated. Sometimes it takes a while to understand how to formulate an effective thesis which is one sentence statement that sums up the major ideas of the speech. The whole process of structuring the speech like that is often completely alien to them. They have to learn how to make a research – find sources, evaluate them and use only credible sources that back up their ideas. Students have to learn about the importance of citing sources as they speak, since citation of at least three credible sources within a speech is a requirement. Working on the structure of the speech helps the students not only prepare first rate speeches, but also master the knowledge of the English language as well as get better understanding of other cultures and ways of thinking.

In terms of delivery students face several difficulties:

They come to know about eye-contact, it is very important to look at the audience 90 % of the time you talk. Any speaker should know about vocalized pauses, or vocal fillers – the pauses that occur when one fills the silence between words with vocalizations, such as “uh,” “um.” They are always very annoying and distracting.

Another thing to work on is volume and speech rate. Students have to learn to adjust their voice to the acoustics of the room, the size of the audience, and the level of the background noise. It is also very important to pay special attention to rate when practicing the speech. The general rule is to use fast rate when the information is already familiar to the audience and slow rate – when you explain complex and new information. However, two obvious faults to avoid are speaking so slowly that your listeners become bored and or so fast that they loose track of your ideas. Students ought to be recommended to use a recorder to check the rate while practicing.

During the course students also learn how to use PowerPoint effectively. Rather than using PowerPoint to illustrate every thought, they learn to look for the spots where it would enhance their message. We learn to use animation, and how to incorporate graphs, audio and video clips into the slide.

All these public speaking rules seem so obvious. They seemed obvious to my students as well, however, when most of them watched their first speech video they got very upset. They realized that their delivery was far from being perfect: they failed to establish eye-contact, they used a lot of vocal fillers, they did not have

proper speech rate, they messed up their PowerPoint, etc. Some of them realized that because of their weak delivery they could not communicate their message, although the speech was very-well structured. They realized that delivery made almost ninety percent of the presentation. They realized that all those things that seemed so obvious did not come naturally.

Only friendly and encouraging atmosphere makes the classes effective. Most of the students find the speech classes to be a very positive experience. One of the students wrote in the course evaluation form at the end of the semester: “The idea of giving speeches scared me very much. But I am glad now that I have experienced it. I even came to enjoy making speeches. Sometimes I felt that the audience was really with me, and that’s a wonderful feeling. Now I am not afraid to speak in public and I am sure that I am able to make a presentation not only in English, but also in Russian and in French, which is my second language.”

I believe the need for effective public speaking will almost certainly touch every person sometime in their life. When it does it is better to be ready. The speech classes we introduced into our curriculum are designed to give students training in their research topics, organizing their ideas, and presenting themselves skillfully. They are meant to foster educational growth in terms of understanding communication and presentation skills. I believe this training is invaluable for every type of communication.

**Table 1. Outline Form**

<p><b>Introduction</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Attention Getter</li> <li>b. Credibility</li> <li>c. Relevance</li> <li>d. Thesis</li> <li>e. Preview</li> </ul> <p><b>Body</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. First Main Point: <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Claim</li> <li>2. Evidence</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Transition</b> to second main point.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>b. Second Main Point... etc...</li> </ul> <p><b>Conclusion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Review</li> <li>b. Relevance</li> <li>c. Powerful Ending</li> </ul> <p><b>Bibliography:</b></p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Table 2. Speech Evaluation Sheet**

Speaker's Name \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

(Scale: 1=missing, 2=unsatisfactory, 3=average, 4=effective, 5=excellent)

<p><b>Topic</b></p> <p>_____ Socially Significant</p> <p>_____ Appropriate for Audience</p> <p><b>Introduction</b></p> <p>_____ Attention Getter</p> <p>_____ Established Relevance</p> <p>_____ Established Credibility</p> <p>_____ Clear, Declarative Thesis</p> <p>_____ Preview of Main Points</p> <p><b>Body</b></p> <p>_____ Easy to Follow, Main pts clear</p> <p>_____ Clear Transitions</p> <p>_____ Evidence for each Main Point</p> <p>_____ Counter-argument and Rebuttal</p> <p>_____ Source citation and use (at least 3)</p> <p>_____ Adequate amount/too much info</p> <p><b>Conclusion</b></p> <p>_____ Review of Thesis and Main pts.</p> <p>_____ Relevance</p> <p>_____ Powerful Ending</p> <p><b>Suggestions/Questions/Comments:</b></p> <p><b>Peer Suggestions:</b></p>	<p><b>Delivery</b></p> <p>_____ Proper Speech Rate</p> <p>_____ Volume</p> <p>_____ Use of Visual/Audio aid</p> <p>_____ Eye Contact/Scanning</p> <p>_____ Effective use of gestures</p> <p>_____ Enunciation/articulation</p> <p>_____ Vocal fillers (ah's, uhm's)</p> <p><b>General Performance</b></p> <p>_____ Enthusiasm/interest in speech</p> <p>_____ Speech Preparation</p> <p>_____ Appropriate audience analysis</p> <p>_____ Speech achieved purpose</p> <p>_____ Speaker avoided mistakes</p> <p>_____ Speaker well practiced/being memorized</p> <p><b>Time</b></p> <p>_____ Stayed within time limit</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Table 3. Assignment Description and Weighting (100pts)**

First Speech	15pts (informative)
Second Speech	20pts (persuasive)
Final Speech	25pts (epideictic)
Message Analysis	20pts (write it and turn in a hard copy)
Attendance	20pts
80pts = credit	

REFERENCES:

1. Lucas, S.E. The Art of Public Speaking / S.E. Lucas. – New York: McGraw-Hill, 2007/
2. Nelson, S. Address for Success // Nation's Business. – US Chamber of Commerce, 1991/

**Секция 5****ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ:  
ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ И ПРОЕКТОВ В ВУЗЕ****Богомолов Александр Иванович****Кандидат технических наук, доцент****Кафедра математического моделирования экономических процессов****Бывшев Виктор Алексеевич****Доктор технических наук****Заведующий кафедрой математического моделирования****экономических процессов****Невежин Виктор Павлович****Кандидат технических наук, профессор****Кафедра математического моделирования экономических процессов****Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,****г. Москва, Россия****ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА  
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА****Abstract**

The necessity of the concept of information educational system of university (IESU) in the conditions of its formation as research university, and also the basic directions of its interaction with the state organizations and business is considered.

Key words: information educational system of university

Внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в сферу образования идет нарастающими темпами. Так, в последние годы в России реализованы крупные проекты по поддержке процессов информатизации образования: все общеобразовательные учреждения подключены к сети Интернет, созданы крупные федеральные хранилища электронного образовательного контента высокого качества, сеть федеральных образовательных порталов, созданы и эффективно функционируют центры методической поддержки ИКТ в образовании, в сети Интернет появилось большое число коммерческих и некоммерческих образовательных проектов, активно развиваются электронные библиотеки.

Одна из основных тенденций развития образования в связи с этим состоит в пересмотре концепций организации учебной деятельности. В учебной практике процессы формирования сетевых, децентрализованных моделей обучения сегодня еще малозаметны, но именно сетевые технологии готовят для них почву.

Основой современной системы образования является высококачественная информационно-образовательная среда, именно она позволяет коренным образом модернизировать технологический базис, перейти к образовательным информационным технологиям в широком смысле этого слова и осуществить

прорыв к открытой образовательной системе, отвечающей современным требованиям. Под информационно-образовательной средой понимается, как правило, системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образовательного процесса. В некоторых работах этому понятию придаётся более узкое содержание. Например, основная цель информационно-образовательной среды университета усматривается в обеспечении возможности удаленного интерактивного доступа (в авторизованном режиме, ориентированном на разные группы пользователей) ко всем образовательным ресурсам университета. Однако понятие «информационно-образовательная среда», на наш взгляд, для высшего учебного заведения (университета), к тому же ориентированного на статус научно-исследовательского университета является достаточно размытым и не отражает в полной мере именно системный характер его деятельности, важнейшей составляющей которой является, помимо учебного процесса, производство и «продажа» знаний.

Инновационная экономика, по крайней мере за рубежом, во многом ориентируется на знания, производимые в университетах. Инновационным процессам в сфере образования так же уделяется большое внимание и в научных публикациях и в названиях различных образовательных программ и проектов.

Тем не менее, в современном российском образовании (и для научной, и для педагогической общественности) не существует сколько-нибудь определённой и общепринятой Концепции инновационной деятельности в образовании. На наш взгляд, в качестве одного из важнейших критериев полезности той или иной инновации в образовательном процессе может служить практическая отдача от затраченных усилий и ресурсов на обучение студента.

Не секрет, что в нашей стране, основная масса произведенных университетом знаний в виде дипломов, диссертаций, отчётов о НИР и др., не используется государственными организациями и бизнесом, т.е. остаётся в виде архива никем не востребованных документов. Не останавливаясь на качестве и актуальности этих работ, следует тем не менее отметить, что возможный потребитель (государственные организации и бизнес) просто о них не знает. В отличие от поведения фирмы на рынке производитель знаний (университет) никак не оценивает свой товар (знания, в вышеперечисленных формах), не продвигает его на рынок и не доводит до возможного потребителя информации о произведенном «товаре». Инженерный подход к организации деятельности фирмы как системы, а также сетевые аспекты её функционирования, могут быть использованы как ориентир для организации информационно-образовательной системы университета (ИОСУ).

Создание ИОСУ предполагает как наличие соответствующих внешних условий, так и решение целого ряда внутренних задач. В России с 2002 г. выполняется Федеральная целевая программа «Развитие единой информационной образовательной среды (2001–2005 гг.)», в рамках которой разрабатываются проекты, нацеленные на формирование федеральной ИОС и ее региональных фрагментов. Очевидно, что эти проекты и вся Программа будут успешны, если их реализация будет основываться на формировании ИОС отдельных учебных заведений и, в первую очередь, ИОС крупных университе-



тов. Построение ИОС в научно-исследовательском университете (ИОСУ) требует от его руководства и коллектива выполнения целого ряда организационных, методических, технологических и других задач, которые должны быть объединены в рамках единого проекта и единой системы. Не останавливаясь на общих принципах, методологии и этапах создания информационно-образовательной среды для высшей школы, остановимся лишь на некоторых важных особенностях информационно-образовательной системы научно-исследовательского университета.

На наш взгляд, одной из первоочередных задач ИОСУ должна быть инвентаризация накопленных знаний и оформление их в идее товарного продукта. Возможный потребитель товара (государственные организации и бизнес) должны через Всемирную сеть иметь доступ к каталогу выполненных работ, организованному в виде банка аннотаций работ с соответствующей системой поиска по запросам. ИОСУ должна также содействовать качеству выполняемых студентами и преподавателями исследований, препятствуя дублированию и плагиату с одной стороны, а с другой обогащая их новыми знаниями в интересующей их области исследования.

К революционным изменениям в образовательном процессе может привести и сам подход к оценке качества и полезности выполненных работ (дипломов, диссертаций, НИР и т.д.) с точки зрения его стоимости и спроса на рынке.

Рассматривая ИОСУ как средство для производства знаний, следует также иметь в виду, что одной из её необходимых подсистем должна быть и база данных о запросах потребителей на необходимые им знания. Запросы на НИР государственных организаций, как наиболее крупного потребителя знаний, публикуются в Интернет и в базе данных ИОСУ они должны быть доступны преподавателям и студентам. Это позволит придать практическую направленность выполняемым преподавателями и студентами исследованиям и установить связи университета с государственными организациями и бизнесом.

Подход к созданию информационно-образовательной среды научно-исследовательского университета как системы позволяет использовать технологию и стандарты открытых систем. Применение принципов открытых систем при создании, сопровождении и развитии современных информационных систем (ИС), вне зависимости от уровня их сложности или масштаба, позволяет достичь компромисса в противоречивости всех требований, предъявляемых на всех этапах жизненного цикла ИС.

Реализация таких основных свойств открытых систем, как расширяемость (или изменяемость) состава прикладных функций ИС, интероперабельность (способность к взаимодействию приложений разных подсистем в пределах одной интегрированной ИС или нескольких ИС между собой), переносимость приложений между разнородными аппаратно-программными платформами, масштабируемость (при изменении размерности решаемых задач, числа пользователей ИС), дружелюбность пользовательского интерфейса, неразрывно связана с применением соответствующих стандартов

Придание ИОСУ свойств основных стандартов открытых систем должно быть реализовано с помощью разработки ее профиля (функционального стандарта). В соответствии с определением открытой системы в IEEE, ИОСУ,

в информационном разрезе, должна быть определена как система, в которой реализован «исчерпывающий и согласованный набор базовых международных стандартов информационных технологий и профилей функциональных стандартов, которые специфицируют интерфейсы, службы и поддерживающие форматы данных, чтобы обеспечить интероперабельность и мобильность приложений, данных и персонала»[1]

Практическая реализация данного подхода позволяет любую ИОСУ, вне зависимости от уровня её сложности или масштаба, сопровождать её профилем, включающим в себя совокупность базовых стандартов и спецификаций, которым должны отвечать как ИОСУ в целом, так и ее составные части. Предполагается, что в профиль будут входить научно-техническая документация разного уровня как с точки зрения формального статуса (стандарт, спецификация, рекомендации), так и категории регламентируемых сущностей (организационная схема, методика, программная среда, приложение, программный компонент, формат данных и т.д.).

Таким образом, одним из принципов создания ИОСУ является системный подход и использование базового набора стандартов (профиля), для обеспечения, в том числе, взаимодействия ИОС университетов и бизнеса в едином российском и международном информационном пространстве для решения важных народно-хозяйственных задач.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. URL: <http://pycode.ru/2011/01/web2>
2. URL: <http://citforum.ru/consulting/articles/staryh/>

**Кривилев Михаил Дмитриевич**  
Доцент  
Заведующий учебно-научной лабораторией,  
заместитель декана по научной работе  
Удмуртский государственный университет  
г. Ижевск, Россия

#### **РОЛЬ ПРОМЫШЛЕННЫХ КОМПАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ УНИВЕРСИТЕТОВ БЕЛЬГИИ**

Abstract

The problem of effective collaboration of universities and private industrial companies has been analyzed for Belgium. Different types of collaboration schemes are discussed to formulate a successful recipe for sustainable development of higher education.

Key words: collaboration, professional education, private business

Проблема модернизации высшего образования РФ в сторону повышения качества подготовки специалистов является одной из наиболее актуальных

проблем современной России. Несоответствие между уровнем профессиональных компетенций выпускников ВУЗов и требованиями рынка труда приводит к необходимости дополнительной переподготовки принимаемых на работу специалистов как государственными организациями, так и частными компаниями. Данная проблема стоит особенно остро для малых и средних предприятий, условия работы в которых требуют наличия профессионального опыта, высокой производительности труда и мотивации сотрудников. В последнее время предпринят ряд важных и необходимых шагов в сторону качественного улучшения системы высшего образования РФ. В первую очередь, это относится к введению государственных образовательных стандартов 3 поколения, содержащих много инноваций, востребованных в современных условиях. Тем не менее, обратная связь между работодателями и ВУЗами по-прежнему реализована неудовлетворительно. Одним из возможных путей решения такой важной проблемы является применение опыта других стран. В настоящей работе анализируются принципы взаимодействия системы высшего образования и частных компаний Бельгии. На основании проведенного анализа определяются положительные аспекты такого взаимодействия, которые могут и должны быть реализованы в Российской Федерации.

Сотрудничество ВУЗов и частных компаний Бельгии происходит в нескольких направлениях. Анализ конкретных схем совместной работы, выполненный для Лёвенского университета [1], показал, что такие схемы можно условно поделить на две группы. К первой группе будут отнесены формы сотрудничества, в которых университеты выступают инициаторами, создавая инфраструктуру для взаимодействия. Эта инфраструктура поддерживается университетами и не требует финансовой поддержки бизнеса. Здесь важно отметить следующие направления.

**1. Проведение Дней открытых дверей.** Каждые 2-3 года несколько факультетов, объединенные общим (гуманитарным, социальным, медицинским, техническим и т.д.) направлением, организуют дни открытых дверей. Это мероприятие проводится в два этапа. На первом этапе приглашаются руководители частных компаний и государственных предприятий, сотрудники кадровых агентств, отвечающие за формирование стратегии развития предприятий и набор сотрудников. Факультеты представляют собственные научные разработки, которые могут быть интересны частным компаниям. Также организуются экскурсии по факультетам, чтобы продемонстрировать современный уровень оборудования и качество проводимых исследований. Второй этап заключается в презентации факультетов для потенциальных абитуриентов и членов их семей, для членов семей сотрудников и студентов, а также всех желающих. В данном случае акцент делается на образовательные программы, уровень квалификации выпускников и их возможности по трудоустройству.

**2. Создание дочерних (т.н. spin-off) компаний.** Узкая квалификация и опыт работы лабораторий университета в различных направлениях позволяют создавать малые предприятия, которые формируются за счет профессорско-преподавательского состава факультетов, а также аспирантов и выпускников. Подобные лаборатории способны успешно решать проблемы, которые требуют небольшого объема научно-исследовательской работы. Частные компании, особенно из числа средних предприятий, не могут создавать собствен-

ные исследовательские лаборатории в силу больших затрат на приобретение оборудования и содержание штата. Оформление договора на проведение специализированных исследований позволяет компаниям экономить финансовые средства и является взаимовыгодным для компаний и университетов.

**3. Приглашение сотрудников компаний для презентаций.** Университеты очень часто практикуют приглашение сотрудников компаний к участию в научных семинарах. В процессе обсуждения сотрудники факультетов получают важную информацию об актуальных направлениях разработок в компаниях и проблемах, которые при этом возникают. Это позволяет в дальнейшем сформировать список предложений по проведению НИР, направленных на решение задач, интересных для конкретной компании.

**4. Создание крупных исследовательских центров.** В некоторых случаях малые дочерние предприятия не обладают достаточными ресурсами для проведения исследований в выбранной области знаний на передовом мировом уровне. В первую очередь это относится к микроэлектронной промышленности, машиностроению и медицине. В этом случае университеты с помощью поддержки государства создают крупные исследовательские центры, которые являются некоммерческими обществами. Вся прибыль, полученная центрами, расходуется на дальнейшее развитие приборной базы и внутренней инфраструктуры. В качестве удачных примеров подобных центров можно привести центр микроэлектроники ИМЕС [2] и медицинский центр, включающий несколько госпиталей, созданные Левенским университетом более тридцати лет назад.

Одновременно с обозначенными формами сотрудничества, предлагаемыми университетами частным компаниям, частный бизнес активно участвует в формировании образовательных и исследовательских программ университетов несколькими способами, среди которых выделяются следующие.

**1. Формирование тематики ориентированных исследовательских работ студентов и аспирантов.** Большинство студенческих исследовательских работ сопряжено с задачами, изучаемыми факультетами в рамках реальных поисковых проектов. С одной стороны, это способствует формированию профессиональных компетенций и узкой специализации образования, требуемых работодателем. С другой стороны, студенты ощущают востребованность результатов собственной работы, и, следовательно, имеют более высокую мотивацию, чем при изучении классических дисциплин.

**2. Организация исследовательских практик на предприятиях.** Студенты старших курсов университетов проходят месячную практику на профильных предприятиях и организациях. Такая практика включает посещение 4 или 5 предприятий, что формирует определенный профессиональный кругозор в области методов и задач каждой выбранной специальности. Подобная форма работы – производственная практика – весьма эффективно помогала готовить специалистов в нашей стране в течение многих десятилетий. Значительные изменения рынка труда РФ, к сожалению, негативно повлияли, а в некоторых случаях даже привели к отказу от такой формы взаимодействия с потенциальными работодателями.

**3. Участие в работе экспертных советов.** Государственное финансирование научных разработок осуществляется только с учетом мнения экс-

пертов, привлекаемых со стороны крупных предприятий и организаций. Подобная экспертиза осуществляется для научных проектов, но также, что крайне важно, при распределении стипендий для аспирантов, распределяемых в виде персональных грантов. Подобный подход позволяет отбирать кандидатов и проекты, на которые существует социальный заказ и которые способны дать в будущем результаты, востребованные обществом.

## ВЫВОДЫ

Эффективное взаимодействие бизнеса и образования в Бельгии осуществляется за счет разумного и взаимовыгодного использования финансовых и человеческих ресурсов. С одной стороны, это государственное финансирование образования, с другой стороны, выполнение университетами большого цикла исследовательских работ, которые компании не могут выполнить самостоятельно. Модернизация российского образования однозначно будет происходить по сценарию, реализованному во многих странах с передовой экономикой, когда качественные позитивные изменения являются результатом перестройки всей системы общественных отношений, включающих в себя образование, науку и частный бизнес. Усиление взаимодействия образования с бизнесом должно значительно усилить качество профессиональной подготовки выпускников. Развитие образования в этом направлении является жизненно важным для Российской Федерации.

## ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. URL: <http://www.imec.be>.
2. URL: <http://www.kuleuven.be>.

**Латыпов Ильдар Абдулхаевич,**  
**Доктор философских наук**  
**Профессор кафедры социологии коммуникаций**  
**Директор НОЦ «Социально-коммуникативные технологии**  
**информационного общества»**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

## **ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА ПО СОЗДАНИЮ БАЗЫ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЙ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА В УДМУРТИИ**

### Abstract

The paper discusses the problems of institutionalization of an innovative project on creating a basis for the research on socio-communicative techniques of the information society in Udmurtia. The goals and the aims of the project are introduced and a set of operational steps is offered.

Key words: institutionalization of an innovative project, socio-communicative techniques, information society

Актуальность данной работы определяется вызовами формирования информационного общества в России. В частности, это связано с тем, что в России по поручению председателя правительства РФ В.В. Путина начата реализация Долгосрочной федеральной целевой программы (ДФЦП) "Информационное общество 2011-2018 г.", которая стала развитием и продолжением ФЦП "Электронная Россия", действие которой истекло в 2010 г. Заказчиком и координатором программы выступает Минкомсвязи. Основными направлениями программы являются развитие государственных автоматизированных информационных систем, реализация ведомственных программ развития информационного общества, информационное развитие регионов, развитие национальной информационной инфраструктуры. Одним из основных пунктов программы является создание в России "электронного правительства" на федеральном и региональном уровнях. Однако в Удмуртии для анализа этой ДФЦП пока отсутствует теоретическая база, которая и будет создаваться в данном проекте.

Современное состояние по проблеме, указанной в названии проекта, характеризуется тем, что в Удмуртии и, в частности, в УдГУ отсутствует база для междисциплинарных исследований по проблемам социально-коммуникативных технологий информационного общества.

Целью проекта является создание базы для междисциплинарных исследований в УР «Социально-коммуникативные технологии информационного общества» на основе соответствующего Научно-образовательного центра (НОЦ).

Для достижения поставленной цели проекта необходимо решить следующие задачи:

- анализ междисциплинарных научных коммуникаций как элемента информационно-коммуникативной системы,
- исследование рекламных коммуникаций в межрегиональных научных связях,
- анализ основных проблем информационного обеспечения научных связей,
- исследование современных социальных проблем информационного общества, включающее:
  - анализ социально-философских аспектов развития информационного общества;
  - обсуждение социально-экономических и социально-политических проблем информационных отношений;
  - исследование теоретических проблем социализации в сетевом обществе.

Предлагаемые методы и подходы – системный подход к институализации процесса организации теоретической и практической деятельности по исследованиям проблем социально-коммуникативных технологий информационного общества в Удмуртской Республике (см. подробнее [1-5]). Для исследования также используется методологическая концепция полисубъектной социальности Уральской философской школы.

В теоретических исследованиях социально-коммуникативных технологий информационного общества будет продолжаться использование социально-конструктивистской и дифференциальной методологии социально-философского и социологического анализа. Метод сравнительного анализа используется в выявлении основных характеристик социально-коммуникативных технологий информационного общества. Критерии инновационности и междисциплинарности предлагаются в качестве основных критериев анализа.

#### **Ожидаемые результаты:**

1. Создание НОЦ «Социально-коммуникативные технологии информационного общества»;
2. исследование и подготовка публикации по теме «Особенности информационных процессов в научной коммуникации РФ»;
3. проведение междисциплинарных теоретических семинаров по методологии научных исследований и по системе информационного обеспечения на различных уровнях научных коммуникаций на базе НОЦ (ежеквартально).
4. публикация на основе исследований в рамках деятельности НОЦ научных статей по социально-теоретическим аспектам информационной деятельности в журнале «Вестник Российского философского общества»;
5. размещение результатов исследований НОЦ «Социально-коммуникативные технологии информационного общества» на портале УдГУ;
6. публикация на основе исследований в рамках деятельности НОЦ научных статей по социально-теоретическим аспектам информационной деятельности в журнале «Вестник Удмуртского университета»;
7. размещение материалов на сайтах УдГУ, УРОО СНИОО, РФО и РАЕ (по мере поступления в течение года).

Устойчивость предполагаемых результатов связана с использованием НОЦ «Социально-коммуникативные технологии информационного общества» как коммуникативной площадки для обсуждения и решения поставленных выше задач, с разработкой новых научных направлений, составлением учебных программ, чтением спецкурсов в УдГУ, изданием материалов исследований.

Предполагаемые результаты будут использоваться в работе кафедры социологии коммуникаций УдГУ, в работе Удмуртского отделения Российского философского общества при УдГУ, в сетевых научных проектах общественной Российской Академии Естествознания (РАЕ).

Кроме того, предполагаемые результаты будут использоваться в подготовке рабочих программ в ИСК в 2011 г. и преподавании по курсам:

- «Коммуникационный менеджмент» на 4 курсе (специальность «Реклама»);
- «Философия интеллектуальной собственности в рекламе» на 4 курсе (специальность «Реклама»);
- «Методология формирования инновационной культуры» на магистратуре по специальности «СКСиТ»-2 год обучения;
- «Информационному менеджменту» на 4 курсе (специальность «Культурология»);
- «Современные рекламные стратегии» на 3 курсе (специальность «Реклама»);

- «Social-philosophical aspects of moral rights involved in copyright» **(на английском языке)** на 4 курсе (специальность ИДиР).

Партнеры - Преподаватели и аспиранты УдГУ; преподаватели ижевских ВУЗов; вузов Поволжья, Урала и Сибири, индийские ученые (English and Foreign Languages University, Hyderabad - India) и финские ученые (University of Turku, Turku - Finland), преподаватели Университета Центральной Флориды (г. Орландо, США).

#### **Общий план работы:**

1. Разработка, детализация, продление и обновление Плана работ НОЦ «Социально-коммуникативные технологии информационного общества» (апрель 2011г. – ноябрь 2011г.);

2. создание и развитие НОЦ «Социально-коммуникативные технологии информационного общества» (апрель – июль 2011г.),

3. работа с литературой по методологии научного познания, философии науки, социологии коммуникаций, общей коммуникативистике, социальной теории информационной деятельности (май 2011г.– декабрь 2011 года);

4. выборка данных по заявленной теме (ноябрь - декабрь 2011 года);

5. Исследование и подготовка публикации по теме «Особенности информационных процессов в научной коммуникации РФ» (январь 2012г.);

6. проведение междисциплинарных теоретических семинаров по методологии научных исследований и по системе информационного обеспечения на различных уровнях научных коммуникаций на базе НОЦ (ежеквартально).

7. публикация на основе исследований в рамках деятельности НОЦ научных статей по социально-теоретическим аспектам информационной деятельности в журнале «Вестник Российского философского общества» (по мере подготовки публикаций),

8. Активное участие в ежегодных научно-практических конференциях «Современные социально-политические технологии» (Ижевск, ИСК).

9. Активное участие в традиционных Российских университетско-академических научно-практических конференциях» (Ижевск, УдГУ).

10. публикация на основе исследований в рамках деятельности НОЦ научных статей по социально-теоретическим аспектам информационной деятельности в журнале «Вестник Удмуртского университета»,

11. Налаживание межрегиональных связей с Российской Академией Естествознания (РАЕ). Сроки: в течение 2011-2012 года.

12. Налаживание межрегиональных связей с Российским Философским Обществом (РФО). Сроки: в течение 2011-2012 года.

13. Налаживание междисциплинарных и структурных взаимосвязей в Союзе научных и инженерных общественных организаций Удмуртской Республики (УРОО СНИОО). Сроки: в течение 2011-2012 года.

#### **ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ**

1. Инновационная деятельность в условиях глобализации / Отв. ред. В.А. Журавлев, С.С. Савинский, И.А. Латыпов. – Ижевск: НИЦ «РХД», ИКИ, 2006. – 112 с.



2. Латыпов, И.А. Собственность на информацию как социально-философская проблема: монография. – Ижевск: Удмуртский гос. университет, 2007. – 228с.

3. Латыпов, И.А. Философские аспекты проблемы собственности на информацию в современном обществе// Известия Уральского государственного университета. – 2007. – № 48. Серия 3 «Общественные науки». – Вып. 2. – С. 35–43.

4. Латыпов И.А. Социально-философские аспекты невещественной собственности в информационном обществе: монография. – Ижевск: КнигоГрад, – 2008. – 318 с.

5. Материалы 1-го международного симпозиума «Социальная теория и проблемы информационного общества» 30-31 октября 2009 года / Ред. Г.В. Мерзлякова, С.Ф. Бородулина, И.А. Латыпов, Г.И. Старкова. – Ижевск, 2009. – 448с.

**Леонов Николай Ильич**  
**Доктор психологических наук, профессор,**  
**Проректор по научной работе**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

## **ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УДГУ**

### Abstract

Expanding integration processes of Udmurt State University on the new level of its development are discussed in the paper.

Key words: integration, innovation, institutionalization

Специфика инновационной системы УдГУ заключается в обеспечении интеграции образовательного и научного процессов, привлечении к научно-исследовательской и инновационной работе всего кадрового потенциала: студентов, аспирантов, докторантов, профессорско-преподавательского состава, научных работников, специалистов инновационного менеджмента. Основными формами научной и инновационной деятельности в ВУЗе являются:

- обеспечение выполнения непрерывного инновационного цикла: от фундаментальных, поисковых и прикладных исследований до производства и реализации наукоемкой продукции и технологий в промышленности;
- подготовка, переподготовка и повышение квалификации специалистов, работающих в условиях инновационной экономики;
- воспроизводство научно-технического (интеллектуального) потенциала, необходимого для разработки и коммерциализации инноваций;
- производство инновационной продукции и услуг собственными силами;
- создание предприятий малого наукоемкого бизнеса, связанных с ВУЗом;

- продажа лицензий на высокотехнологические процессы для выпуска научно-технического продукта;
- создание и поддержка инновационных инфраструктур, способствующих коммерциализации новых и высоких технологий;
- формирование инновационной культуры в бизнес-среде.

Основное внимание уделяется фундаментальной науке и на ее основе получают развитие прикладные направления, осуществляются научные изыскания по широкому спектру направлений. Это актуальные научные направления, отражающие экономическую и социальную проблематику современного общества: теплоэнергетика, региональная экономика, защита в чрезвычайных ситуациях, биотехнология и иммунология, математика, физика, компьютерные науки, история, микробиология, охрана окружающей среды, энергосбережение.

Функционируя на острие потребностей рынка и общества, университет активно внедряет новые направления научной и инновационной деятельности. Среди них - разработка и внедрение нанотехнологических инноваций в производство. В университете реализуется проекты: создание наноконструкций на основе физиологически активных белков, производство наноструктурных материалов методом лазерного спекания ультрадисперсных порошков в неравновесных условиях, изучение физико-химических свойств углеродных нанотрубок, получение и коррозионно-электрохимические свойства композиционных наноматериалов, формирование нанокompозитных пленок, подготовка кадров по направлению нанотехнология.

Реализовывать целевые и долгосрочные проекты с развитием фундаментальных научных направлений, прикладные научно-образовательные проекты и в то же время оставаться центром отраслевой науки позволяет университету сегодня его активная интеграционная деятельность. В числе стратегических партнеров университета - академические и отраслевые институты, промышленные предприятия и высшие учебные заведения республики и страны.

Организация инновационной и предпринимательской деятельности университета осуществляется Управлением развития научной и инновационной деятельности (УРНИД), возглавляемое проректором по научной работе.

В Удмуртском госуниверситете разработана и функционирует модель управления распределенными научно-образовательными ресурсами и капитализации наукоёмких технологий как процесс преобразования инновационных идей в технологии опережающего развития, способствующая выходу на рынок высокотехнологичных продуктов в условиях инновационной экономики России. Ядром инновационной инфраструктуры (ИИ) являются интегративные научно-образовательные центры как площадки производства знания опережающего характера и способные выполнять масштабные прикладные проекты. В основу функционирования инновационной инфраструктуры заложены критерии трёх фундаментальных процессов «Интеграции», «Инновации» и «Институционализации», с учётом заявленного Президентом РФ Д.А. Медведевым и закреплённого в подготовленной Правительством концепции развития до 2020 г. принципа четырёх «И» – институты, инвестиции, инфраструктура, инновации.

**Внешний интеграционный процесс** реализуется интеграцией науки и образования с последующим повышением качества подготовки специалистов и повышения инновационной активности; интеграцией науки и промышленного производства с последующим созданием хозяйствующих обществ, выполнением НИР, НИОКР; международной научной интеграции с последующим созданием широкомасштабной сети трансфера технологий.

**Внутренний (внутриуниверситетский) интеграционный процесс** – создание инициативных творческих научных групп для разработки и выполнения междисциплинарных научно-исследовательских и научно-прикладных программ через функционирование НОЦ; развитие системы взаимоотношений преподаватель-студент при выполнении научно-исследовательских и научно-прикладных работ; создания межфакультетских совещательных органов; развитие единой материально-технической базы для исследовательских и научно-производственных подразделений университета.

**Инновационный процесс** обеспечивается функционированием эффективной структурно-функциональной модели управления развитием научно-образовательной деятельности, ориентированной на промышленное производство и предполагающей создание единого научно-образовательного и производственного комплекса, решающего задачи капитализации наукоёмких технологий, генерации новых знаний, создания новых и совершенствования научных технологий и продуктов в рамках грантов, научных проектов и программ, федеральных целевых программ, хоздоговорных работ, целевых заказов; развития и поддержки формирующихся научных школ и направлений УдГУ; развития и поддержки инновационных приоритетных направлений развития науки, технологий и техники Российской Федерации; коммерциализации научных и научно-технических разработок УдГУ.

**Институциональный процесс** осуществляется через создание и оптимизацию структурных подразделений УдГУ, участвующих в научно-инновационной деятельности и создание научно-образовательных центров (НОЦ). В настоящее время в УдГУ успешно функционирует 21 НОЦ: Анализ риска и снижения последствий природных и техногенных катастроф; Инновационное проектирование в мультилингвальном образовательном пространстве; Прикладная биохимия и промышленная биотехнология; Рациональное природопользование; Регулярная и хаотическая динамика; Современное искусство и художественное образование; Удмуртский научно-образовательный центр проблем управления; Физика и компьютерное моделирование наноматериалов; Физико-химия и технология наноматериалов; Финно-угорский научно-образовательный центр гуманитарных технологий; Центр наноматериалов и нанотехнологий; Центр социальной политики; Энергетика и энергоэффективные технологии; Экономическая метрология и квалиметрия труда; Развитие дизайна и инжиниринга промышленных изделий в УР; Учебно-научный институт развития образования; Региональный научно-образовательный центр ИПСУБ "Информзащита"; Информационно-цифровые технологии в криминалистике и судебной экспертизе; Историко-культурное наследие.

**Содержательный аспект НОЦ** – инициирование, поддержка, развитие научных направлений, имеющих фундаментальный и прикладной характер исследований. НОЦы выстраивают отношения с кафедрами, факультетами,

внешними научными структурами и предприятиями, где обрабатываются механизмы взаимодействия интеграционного характера. Синергетическим эффектом совместной деятельности членов НОЦ является как разработка и внедрение новых идей, так и открытие новых образовательных программ по всем уровням подготовки. Таким образом, реализуется принцип интеграции науки и образования. Экономический эффект деятельности НОЦ — оптимизация ресурсов: материально-технических, интеллектуальных, финансовых. Оптимизация выводит университет на многоканальное финансирование через гранты и федеральные целевые программы, где инвестиционными приоритетами являются направления междисциплинарного, интеграционного характера, что является стимулом дальнейшего развития не только высшего образования, но и инновационной экономики страны в целом.

Анализ опыта ряда вузов Российской Федерации реализующих программы развития инновационной инфраструктуры, таких как МГУ им. М.В. Ломоносова, Пермский ГТУ, Сибирский ГМУ и др. свидетельствует, что в настоящее время основными направлениями, обеспечивающими эффективное развитие инновационных инфраструктур указанных вузов являются:

1. Создание разветвлённой системы коммерциализации результатов научно-исследовательской деятельности, в том числе центров трансфера технологий и развитого бизнес-окружения (малых инновационных предприятий, создаваемых учёными вузов)
2. Защита интеллектуальной собственности, включая мониторинг новых объектов ИС, патентование, ведение баз данных научных и инновационных разработок как вуза, так и предприятий региона в целом.
3. Взаимодействие с предприятиями региона в области подготовки и переподготовки кадров в области инновационной деятельности.

С учётом данных тенденций, в Удмуртском государственном университете принята «Стратегическая программа развития научно-инновационной деятельности на 2011-2014». В качестве одного из приоритетных направлений является международная интеграция, которая предполагает два аспекта: 1) обменные академические программы; 2) взаимодействие по созданию, обмену и продвижению готового продукта. Все звенья научной интеграции напрямую связаны с авторским правом, защитой интеллектуальной собственности и т. д.

Международная интеграция предполагает включение зарубежного опыта. Налажены связи научного коллектива НОЦ «Регулярная и хаотическая динамика» с вице-президентом UTAM Кейтом Моффатом и ведущим специалистом в области вихревой динамики Хасаном Арефом. Коллектив тесно взаимодействует с французскими исследовательскими центрами: Laboratoire des Ecoulements Géophysiques et Industriels CNRS (LEGI), Laboratoire de Physique des Océans CNRS/IFREMER (LPO), Laboratoire de Meteorologie Dynamique, Ecole Normale Supérieure, (LMD); Laboratoire de Mecanique de Lille (LML); University Lyon 1 CNRS (UL), Centre de Mathematiques et de Leurs Applications ENS-Cachan/CNRS (ENS).

За период с 2008 по 2010 гг. повысили квалификацию за рубежом 26 сотрудников и 119 научно-педагогических работников. В рамках международ-

ной научной интеграции 78 научно-педагогических работников УдГУ приняли участие в различных международных научных программах и проектах. Для преподавания и консультаций в УдГУ были приглашены 29 зарубежных специалистов. В рамках международного сотрудничества проведена подготовка 40 специалистов для зарубежных стран. В проводимых УдГУ НИОКР приняли участие 27 зарубежных специалистов.

В 2010 г. УдГУ получил поддержку в области развития инновационного предпринимательства двух зарубежных вузов — университеты городов Турку (Финляндия) и Геттинген (Германия). В марте 2011 г. в Германии состоялась встреча по обмену опытом специалистов в области трансфера технологий УдГУ и Гёттингенского университета. В ноябре 2011 запланирован ответный визит немецких коллег в Удмуртский госуниверситет, что говорит о расширяющейся интеграции Удмуртского госуниверситета на новом уровне его развития.

**Макаров Александр Михайлович**  
**Доктор экономических наук, профессор,**  
**Заместитель директора Института экономики и управления**  
**по международным связям**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Российская Федерация**

#### **РАЗВИТИЕ КЛИЕНТСКОГО КАПИТАЛА ВУЗА В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ МЕЖДУНАРОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

##### Abstract

Success of a modern organization depends on establishing sustainable interrelations with its clients. Competition on the global scale, the lack of financial support of higher education, introduction of its three-cycle structure, as well as the competence-based approach, determine the importance of marketing interrelations with university applicants, students and alumni. The article offers recommendations on the development of the university client equity in the sphere of higher education.

Key words: educational marketing, university client equity

Одним из основных факторов успеха современной организации являются устойчивые взаимоотношения с клиентами («клиентский капитал»). Хотя теория маркетинга взаимоотношений с клиентами разрабатывается более 30 лет, [1] многие ее проблемы изучены недостаточно.

В 2006 г. мы провели в Университете Хоенхайм исследование особенностей развития клиентского капитала в различных отраслях [2]. Основные идеи этой работы, на наш взгляд, могут быть использованы и в системе высшего образования.

Исследование, результаты которого кратко представлены в данной работе, проведено автором весной 2011 г. в Университете Геттинген и в Удмурт-

ском госуниверситете (г. Ижевск, Россия) при поддержке программы Erasmus. Я благодарю сотрудников Геттингенского Университета, оказавших неоценимую помощь в моей работе, прежде всего – зав. кафедрой маркетинга и инновационного менеджмента Prof.Dr.Maik Hammerschmidt, а также координатора программ Эразмус, Dr.Kirsten Farmanaga. Наши выводы базируются на опыте вузов ФРГ и России, отражая специфику развития маркетинга европейской высшей школы.

Важность маркетинга взаимоотношений с абитуриентами, студентами, выпускниками для российских вузов определяется следующим.

Во-первых, падением числа абитуриентов вследствие демографического кризиса 90-х гг. прошлого века [3]. Сокращение количества выпускников школ продолжалось до 2011 г.; но и после, в течение как минимум 5-6 лет, численность абитуриентов будет находиться на низком уровне. В этих кризисных условиях устойчивые отношения с клиентами особенно нужны вузам для сохранения *объемов финансирования, материального и кадрового потенциала*.

Во-вторых, с введением уровневой системы обучения у студентов после бакалавриата появляется *выбор* – где продолжать обучение в магистратуре. Выбор будет зависеть от *лояльности к вузу*, которая сформировалась за время бакалавриата.

В-третьих, согласно требованиям новых *образовательных стандартов* для повышения *качества образования* вузы обязаны обеспечить активное участие работодателей в совершенствовании учебного процесса. Это сложно, и хорошие взаимоотношения с выпускниками способны помочь в данном деле.

В-четвертых, от того, какое количество выпускников вуза занимает ключевых посты в организациях-работодателях, от их лояльности своему вузу зависят *перспективы трудоустройства выпускников вуза*.

В-пятых, одним из главных факторов выбора места учебы для абитуриента является *престижность вуза*. Мнение о престижности вуза формируется во многом *«устной рекламой»* со стороны социального окружения абитуриента. Характер устной рекламы в решающей степени зависит от лояльности студентов, выпускников и абитуриентов вузу.

В-шестых, российские вузы обычно не имеют достаточно средств для классических рекламных кампаний в СМИ, что повышает роль *«устной рекламы»* для достижения маркетинговых целей вуза.

В-седьмых, конкурентоспособность вуза в решающей степени зависит от его *кадрового потенциала*. Вузы заинтересованы в том, чтобы наиболее одаренные выпускники продолжили свою карьеру в их стенах, а это зависит от лояльности выпускника, сформированной во время учебы.

Практически все эти позиции относятся и к вузам ФРГ, которые, как и вузы России, конкурируют за студентов, квалифицированных сотрудников, финансирование.

Разумеется, ситуация в каждой стране имеет свою специфику. Проблемы финансирования немецких вузов намного слабее, их маркетинговые бюджеты на порядок больше российских. Падение числа абитуриентов в ФРГ наблюдается не везде, в обозримом будущем оно коснется только вузов восточных земель, вузы западных земель будут иметь дело с *«переизбытком»* студентов.

С другой стороны, в вузах ФРГ степень закрепленности контингента ниже, чем в России, до 30% немецких студентов прерывают обучение [4, 12]. Среди основных причин этой проблемы специалисты называют низкую мотивацию для обучения, жесткие требования к обучению и экзаменам. Кроме того, учеба по программам бакалавриата в ФРГ продолжается в основном три года, а не четыре, как в России [5].

Важность укрепления отношений вузов с клиентами обусловлена ужесточением глобальной конкуренции, недостаточным финансированием высшего образования, распространением уровневой системы обучения и внедрением компетентностного подхода, в основе которого лежит сотрудничество вуза с работодателями и студентами. Поэтому изучение проблем управления клиентским капиталом вуза имеет несомненное научное и практическое значение.

*Цель настоящей статьи* – разработка рекомендаций по развитию клиентского капитала вуза в сфере высшего профессионального образования. За основу мы взяли концепцию, разработанную в рамках вышеупомянутого проекта в Университете Хоенхайм [6]. Ее суть заключается в следующем.

Достижение целей организации зависит от поведения клиентов – насколько постоянным является их выбор, какую информацию они распространяют, как реагируют на повышение цен и т.д. Поведение клиентов зависит от «клиентского капитала» организации – лояльности обладающих ценными ресурсами клиентов. Отношение клиентов и их поведение взаимно влияют друг на друга. Управление клиентским капиталом осуществляется с помощью большого количества специальных инструментов, эффективность которых в значительной степени зависит от сферы деятельности организации.

В дальнейшем мы адаптируем эту концепцию к системе высшего профессионального образования. Основные вопросы нашего исследования:

1. Кто является клиентом вуза в сфере высшего профессионального образования?
2. Какие цели вуза зависят от клиентского капитала? Каково значение лояльного поведения клиентов для достижения этих целей?
3. Какова природа клиентского капитала вуза? Какие факторы лояльности клиентов необходимо учитывать?
4. Какие инструменты влияют на отношение и поведение клиентов вуза?

В ходе работы нами были изучены научные источники по теме, выполнен экспертный опрос сотрудников Геттингенского Университета, сформирована модель развития клиентского капитала вуза. На основе модели была разработана анкета и проведен опрос 200 выпускников вузов, проживающих в г. Ижевске.

Вузы действуют в различных сферах – в образовании, науке и т.д. В нашей работе рассматриваются *только образовательные услуги вуза в области высшего профессионального образования*. Именно этот вид услуг обеспечивает до 90% занятости и доходов большинства российских вузов.

Кто является клиентом вуза? Услуги вуза имеют потребительскую ценность в основном для абитуриентов, студентов и выпускников, принимающих решение о выборе вуза и образовательной услуги и получающих ее. Правда, платят за них в основном государство, организации и родственники; но деньги, тем не менее, обычно следуют за решением абитуриентов и студентов.

Исходя из вышесказанного, основными клиентами вуза в сфере высшего профессионального образования являются: *абитуриенты, учащиеся старших классов школ и техникумов*, которые установили определенные отношения с вузом или же готовы к установлению таких отношений; *студенты*, которые выбрали вуз, приобретают различные его услуги, вносят вклад в достижение его целей; *выпускники*, которые могут влиять на имидж вуза, оказывать ему помощь.

Значение маркетинга для достижения целей вуза далеко не однозначно [7]. Цели управления клиентским капиталом вуза специфичны, для него, например, почти не имеют значения капитализация и рентабельность; напротив, очень важны цели финансирования деятельности.

С учетом специфики вузовской деятельности развитие клиентского капитала направлено на достижение следующих целей: привлечение материальных ресурсов; повышение качества образования; улучшение репутации вуза; мотивация сотрудников и студентов вуза.

В теории маркетинга взаимоотношений выделяется ряд важных для достижения целей организации вариантов поведения клиентов [6]. Соотнесение этих форм поведения с условиями вузовской деятельности показывает, что для достижения целей вуза наибольшее значение имеют: приобретение клиентами дополнительных товаров и услуг вуза (например, повышение квалификации); спонсорство и благотворительность клиентов; устная реклама со стороны клиентов; участие клиентов в мероприятиях вуза, в его социальных сетях, общение с сотрудниками и студентами; предоставление вузу ценной для него информации; совместные с вузом научные исследования; участие клиентов в образовательном процессе; помощь выпускников в карьерном росте студентов вуза; предоставление вузу права использовать репутацию знаменитых клиентов.

К сожалению, большая часть этих вариантов поведения совершенно не исследована. В распоряжении автора имеются лишь неполные эмпирические данные по поводу фандрайзинга высшей школы ФРГ, согласно которым в 2003 году средства от фандрайзинга в подавляющем большинстве вузов не превышали 5% бюджета. Роль выпускников в этих объемах финансирования невелика – обычно менее 100 тыс. евро в год [8]. При этом потенциал развития фандрайзинга вузов весьма велик.

*Клиентский капитал* - это устойчивые взаимоотношения организации с ценными клиентами. С экономической точки зрения величина клиентского капитала определяется объемом ресурсов клиентов, которые организация может использовать для своих целей благодаря их лояльному отношению [9].

Эмпирические исследования лояльности клиентов вузов в ФРГ и России практически отсутствуют. В одном из немногих исследований лояльности студентов в вузах ФРГ обосновывается, что их закрепленность зависит от удовлетворенности качеством обучения, доверия к вузу и приверженности. Уровень лояльности студентов авторы оценивают через намерение рекомендовать вуз, поддерживать с ним контакт, вступить в ассоциацию выпускников, а также через вопрос, пошли ли бы студенты снова учиться в тот же вуз. Приверженность студентов вузу авторы делят на три



категории – когнитивную, эмоциональную и по отношению к собственным целям [10].

Количество инструментов управления клиентским капиталом очень велико [6]. Инструменты работы с клиентским капиталом вуза следует разделить по типу целевой аудитории (для абитуриентов, студентов, выпускников).

В эмпирических исследованиях маркетинга вузов выделяется ряд пространственных инструментов работы с абитуриентами: [11] Интернет, причем иногда создается страница для абитуриентов с прямым выходом с главной страницы вуза [12]; раннее вовлечение школьников в обучение, например, детские университеты с третьего класса [5]; продвижение вуза в личном контакте (дни открытых дверей и т.д.) [13]; реклама и связи с общественностью, где упор делается публикацию материалов о значимых событиях в вузе. Немецкие школьники активно используют при выборе места учебы рейтинги вузов (Der Spiegel, Die Zeit, Stern, CHE, Fokus, Handelsblatt и др.) [14].

В эмпирических исследованиях обосновывается, что главный упор в работе со студентами должен быть сделан на *качество обучения*; основной предпосылкой высокого качества является *академическая интеграция* студентов. В то же время для последующего участия студента в ассоциациях выпускников эмоциональная связь с вузом важнее, чем качество обучения. *Эмоциональное закрепление* обеспечивается через внеучебные мероприятия, поддержку студенческих инициатив, включение студентов в науку и образование [10].

Особое значение для закрепления студентов имеет *сервис*. Из всех вариантов сервиса наибольшее влияние на удовлетворенность студентов имеют *материальные сервисные объекты и услуги, связанные напрямую с образовательным процессом* (консультирование по учебным вопросам и т.д.). Сервис не заменит качество обучения, но усиливает его действие [4, 128–142].

С учетом вышесказанного мы выделяем следующие инструменты работы со студентами: качество образовательных продуктов и услуг; академическая интеграция студентов; консультирование студентов; дизайн и оборудование помещений; дружелюбное отношение персонала к студентам; предоставление возможностей для общения со студентами и преподавателями; проведение культурных, спортивных и прочих мероприятий; работа организаций студентов; вовлечение студентов в научную и международную деятельность; реклама и пиар; деятельность выдающиеся личностей в вузе; сервисное обслуживание студентов; участие вуза в различных конкурсах; деятельность вуза в Интернет; социальная ответственность вуза, обеспечение справедливости; формирование привлекательного имиджа места учебы.

Отметим, что выводы исследований инструментов работы со студентами противоречивы, лишь немногие позиции – например, высокое значение качества обучения и качества помещений, подтверждаются несколькими работами. Влияние большинства инструментов на лояльность студентов не исследовано совсем.

Лояльность выпускников формируется в основном во время обучения, она зависит прежде всего от престижности вуза и его вклада в карьерный рост выпускника. Работа по поддержанию лояльности возможна и после выпуска.

Выпускники заинтересованы в обмене знаниями, налаживании контактов, в эмоциональной близости со своими товарищами и преподавателями [15]. Основные направления работы с выпускниками таковы [16].

*Коммуникационный сервис* - рассылки журналов, газет, новостей, организация общения выпускников на сайте вуза, в социальных сетях и т.д.

*Сервис в области карьеры и жизни* – страхование, инвестиции, использование базы выпускников работодателями, участие выпускников в ярмарках вакансий, деятельность в качестве куратора студентов и т.д.

*Мероприятия с участием выпускников* - приглашение выпускников на мероприятия университета, праздники выпускников, менторские выступления и т.д.

*Привилегии для выпускников* – в основном, скидки на различные товары и услуги вуза (книги, сувениры, спортивные услуги и т.д.).

*Фандрайзинг среди выпускников* - пожертвования и спонсорство конкретных мероприятий, сооружений, стипендий, взносы в фонд университета и т.д.

Работа по всем этим направлениям предполагает наличие хорошей базы данных выпускников.

Процесс развития клиентского капитала вуза эмпирически изучен очень слабо. С учетом этих обстоятельств наша модель имеет преимущественно дескриптивный характер. Мы попытались выделить и систематизировать основные элементы процесса развития клиентского капитала вуза, в некоторых случаях – упорядочить эти элементы.

Зависимости между инструментами маркетинга и лояльностью клиентов, между лояльностью и поведением, между поведением и достижением целей вуза требуют дальнейшего изучения.

Исходя из результатов нашего исследования, основные возможности развития клиентского капитала вузов заключаются в следующем.

1. Для эффективного управления клиентским капиталом требуется регулярно исследовать интересы, лояльность, ресурсы и готовность к сотрудничеству у абитуриентов, студентов и выпускников. Без этой информации невозможно определить эффективные инструменты работы с клиентами для конкретного вуза.

2. Необходимо развивать «опережающее» вовлечение клиентов в жизнь вуза. В случае со школьниками это могут быть детские университеты; для студентов – вовлечение в науку; для выпускников – менторство и т.д.

3. Информационные технологии в настоящее время стали ключевым инструментом управления клиентским капиталом вуза. При формировании киберпространства вуза следует обращать особое внимание на его эффективность с точки зрения формирования отношений с абитуриентами, студентами, выпускниками.

4. Продвижение вуза через личный контакт (дни открытых дверей и др.) остается одним из наиболее эффективных инструментов вузовского маркетинга. Для целей продвижения необходимо использовать клиентский

капитал вуза, привлекать абитуриентов, студентов, известных выпускников.

5. Рекламу и связи с общественностью необходимо использовать в тесной связи с другими инструментами продвижения вуза (личные контакты, Интернет). Реклама и пиар прежде всего должны информировать клиентов и формировать репутацию вуза, для создания и распространения коммуникационных обращений необходимо активно привлекать абитуриентов, студентов и выпускников.

6. Эмпирические исследования однозначно подтверждают приоритетное значение качества образования для формирования лояльности клиентов вуза. Для студента и выпускника мерилom качества образования являются возможности социального и профессионального роста. Это означает, что особое внимание вуз должен обратить на практическую ценность обучения, уровень его притязательности, раскрытие индивидуальных талантов студентов.

7. Важную роль в обеспечении лояльности клиентов вуза играет «академическая интеграция» студентов во время обучения. Отсюда вытекает необходимость их вовлечения в совершенствование образовательного процесса, повышение интерактивности занятий и т.д.

8. Для укрепления лояльности клиентов требуется не только постоянно развивать сервис в соответствии с их запросами, но и активно продвигать его, делать общедоступным. Согласно результатам исследований, наибольшее влияние на лояльность клиентов имеют качество материальных сервисных объектов и качество услуг, связанных напрямую с образовательным процессом.

9. Лояльность выпускников в первую очередь зависит от их эмоциональной привязанности к вузу. Для укрепления эмоциональной связи необходимо вовлечение как можно большего числа студентов в различные вузовские мероприятия - конференции, походы, театральные постановки, организация работы объединений студентов и выпускников.

10. От взаимодействия с вузом выпускники в первую очередь ждут обмена информацией, положительных эмоций, расширения круга контактов, помощи в карьере. Для эффективной работы с выпускниками требуется ведение базы данных выпускников, разработка и реализация программы мероприятий и программы сервиса для выпускников, плана привлечения выпускников к участию в учебном процессе.

11. Особое место занимает тема фандрайзинга среди выпускников. Неудачи в этой сфере часто объясняются непрофессиональным подходом вузов, торопливостью, непониманием интересов спонсоров и благотворителей. Для успешного фандрайзинга необходимы ясное позиционирование вуза, конкретные проекты с широкой известностью, умение использовать крупные события в жизни вуза, институционализация и профессионализация фандрайзинга.

12. Как и во многих других областях, в вузовском маркетинге действует правило Парето: немногие выпускники и студенты, обладающие большим объемом ресурсов, власти, знаний обеспечивают основной вклад в формирование клиентского капитала вуза. Поэтому особое внимание

следует уделить идентификации и вовлечению «топ-выпускников» в сотрудничество.

Подводя итог, отметим, что ситуация в области взаимоотношений с клиентами существенно различается в разных вузах и разных странах. Тем не менее, наше исследование показало, что возможности повышения эффективности работы с клиентами есть как у российских, так и у немецких вузов. Эта работа должна быть построена на хорошем научном фундаменте, которого сейчас практически нет. Это обуславливает высокую актуальность дальнейших научных исследований в данной сфере.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Siebrecht, Ph. Kundenzufriedenheit und Kundenloyalität : Messung, Umsetzung, Management von Erfolgsfaktoren. – Frankfurt am Main: Lang, 2004.
2. Hoerschgen, H., Makarov, A., Zeldes, N. Das Management von Kundenbeziehungen. – Stuttgart, 2009;
3. Hoerschgen, H., Makarov, A., Zeldes, N. Ein handlungsorientiertes Konzept zur Verbesserung von Kundenbeziehungen // Handel im Fokus – 61. Jg. – I/09. – S. 16-32.
4. Хершген, Х, Макаров, А.М., Зельдес, Н. Отраслевая специфика маркетинга взаимоотношений с клиентами: эмпирическое исследование // Практический маркетинг. – 2010. – № 11. – С. 3–10.
5. Статистический сборник «Молодежь в России 2010». URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/doc\\_2011/MOLODEG\\_RUS\\_2010.pdf](http://www.gks.ru/free_doc/doc_2011/MOLODEG_RUS_2010.pdf), дата обращения 31.03.2011.
6. Lenecke, K. Hochschulbindung durch Student Services. – Saarbruecken: VDM Verlag Dr. Mueller, 2005.
7. Jäger, R. Aktuelle Entwicklungen des Hochschulmarketing in Deutschland URL: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4578>, 28.03.2011.
8. Hoerschgen, H., Makarov, A., Zeldes, N. Das Management von Kundenbeziehungen. – Stuttgart, 2009.
9. Armbruster, B., Hüning, L., Langer, M. Fundraising von und für Hochschulen: Stand, Herausforderungen und Lösungsansätze. Zentrale Ergebnisse der 6. Tagung der CHE-Marketing-Runde. August 2007; Hochschulmarketing – Herausforderung und Erfolgsfaktoren im Wettbewerb. Dokumentation der Tagung vom 15. Januar 2007. Heribert Meffert und Detlef Müller-Böling (Hrsg.). – Arbeitspapier – Nr. 98. – November 2007.
10. Giebisch, P., Langer, M. Erste Eindrücke zum Stand des Hochschulfundraising in Deutschland. // Arbeitspapier – Nr. 68. – Dezember 2005.
11. Макаров, А.М. Маркетинг XXI века: управление клиентским капиталом фирмы. – Ижевск: Изд-во Удмуртского госуниверситета, 2010.
12. Langer, M.F., Ziegele, F., Henning-Thurau, T. Hochschulbindung – Entwicklung eines theoretischen Modells, empirische Überprüfung und Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Hochschulpraxis. Abschlussbericht zum Kooperationsprojekt Hochschulbindung. – Hannover, 2001.
13. Winter, M. Studienwerbung und Marketingaktivitäten der ostdeutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Befragung im ersten Vierteljahr 2008 // Die Hochschule. – 1/2008. – S. 108-131.

14. URL: <http://www.hochschulkampagne.de/marketing/hochschulkampagnen.htm> (дата обращения 22.03.2011).

15. Brüser, R. Perspektiven des Hochschulmarketing: Eine theoretische und empirische Bestandsaufnahme des deutschen Hochschulsystems. – Halberstadt, 2003.

16. Hachmeister, C.-D., Harde, M., Langer, M. Einflussfaktoren der Studienentscheidung - Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG. CHE Centrum für Hochschulentwicklung GmbH. // Arbeitspapier. – Nr. 95. – September, 2007.

17. Niebergall, C. Alumni-Organisationen als Netzstrukturen: Eine theoretische und empirische Untersuchung. URL: <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20080486>, [28.03.2011.]

18. Feuchter, S. Alumni-Arbeit als Instrument des Hochschulmarketings – eine Konzeptstudie zum Aufbau eines Absolventen-Netzwerkes am Department Information der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. – Hamburg, September, 2007. – S. 57.

**Неборская Вера Витальевна**

**Кандидат филологических наук**

**Доцент кафедры профессионального**

**иностранного языка для гуманитарных специальностей**

**Удмуртский государственный университет**

**г. Ижевск, Россия**

## **ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**

### **Abstract**

The article deals with the concept of science, education and production integration. There are also stages of integration and its models abroad. The survey of the main integration aspects is given. Special attention is paid to Research University as the most successful form of research activity and education integration.

Key words: integration of education, science and production, Research University, Research Park, techno polis.

Сегодня в России осуществляется важный процесс модернизации высшего образования, в рамках которого происходит внедрение инновационных для отечественной практики систем интеграции образования и науки. Подобная форма успешно существует во множестве стран мира и доказала свою эффективность не только как удачная модель подготовки специалистов, но и как канал внедрения инноваций в сферу экономики. Эта модель строится на базе так называемых исследовательских университетов.

Понятие исследовательского университета было введено в 1994 г. международным центром Карнеги по развитию образования, хотя сама модель такого университета существовала уже давно [4]. Понятие было введено в научную сферу для разграничения классических ВУЗов и тех университетов,

которые объединяли в себе колоссальную научную базу, инновационные центры, исследовательские парки и образовательную составляющую. Понятие исследовательского университета это многоуровневый концепт, содержащий в себе два ключевых момента: генерация и распространение знаний. В этом аспекте заключается важное отличие исследовательского университета от классического университета.

Стоит отметить, что классический европейский университет, модель которого до сих пор существует и в нашей стране, играл роль генератора знаний. В Европе знание считалось уделом элиты: университеты исповедовали «закрытый академизм». Функция распространения знаний впервые возникла во второй половине XIX века в США, после того как институционально была закреплена возможность доступа к высшему образованию непривилегированных слоев общества — рабочих, фермеров, лесорубов и т.д. Это стало революционным изменением в области образования [2].

Позднее, в 50-х гг. XX века, функция распространения знаний обогатилась важным аспектом. Распространение знаний стало синонимом внедрения научных идей и инноваций в экономику, благодаря возникновению в кампусе университета имени Стэнфорда первого исследовательского парка, положив начало зарождению «Силиконовой долины». И осуществлялось это на базе модели исследовательского университета. Именно исследовательский университет стал фундаментом социально-экономического развития отдельных взятых регионов, а затем и всей страны.

Идея создания в кампусах университетов научных парков и внедрения инноваций, возникшая в США, приобрела популярность в 70-е гг. XX в., получив бурное развитие в последующие двадцать лет. Первыми странами, развившимися новой идеей были Великобритания, Канада, Австралия. За ними последовали Франция, Германия, Бельгия. В 80-х годах распространение «научной лихорадки» достигло азиатских стран. В восточной части света первой страной, создавшей научный центр, стала страна восходящего солнца. Ее примеру последовали Китай, Гонконг, Южная Корея, Индия и другие страны.

Безусловно, разное историческое и социально-экономическое развитие стран породило и несколько типов интеграционных моделей. На сегодняшний день в научных кругах принято различать три типа моделей интеграции.

*Американский тип интеграции.* Его исповедуют в первую очередь США и Великобритания, а так же страны, которые исторически находились под влиянием этих стран — это Канада и Австралия. Ключевую роль в этом типе интеграции играет непосредственно исследовательский университет, который выступает ядром интеграции. Университет полностью берет на себя функции по реализации и внедрению инноваций, налаживанию связей с промышленностью, привлечению государственных грантов, улучшению качества образования и т.д. Все решения принимаются университетом и он свободен от обязательств перед государством. Исключением являются исполнения социального заказа, т.е. обеспечение студентов качественным образованием и соблюдением государственных стандартов, которые от университета к университету могут варьироваться, но только в сторону повышения учебной и исследовательской нагрузки, расширения уровня научных знаний и предмет-

ной области и т.д.; и исполнения условий по выигранным грантам (государственным заказам). Любопытно отметить, что хронометраж рабочего дня американского профессора при средней рабочей неделе в 57 часов состоит из преподавания — 43%, исследовательской деятельности — 31%, выполнения административных и общественных обязанностей, куда входит и лоббистская деятельность по привлечению финансирования — 26% [3]. Все это подстегивает университеты к жесткой конкурентной борьбе за абитуриентов и финансирование и, как следствие, повышает количество исследований и качество образования.

В таком типе интеграционной модели встречаются два вида. Первый из них всемирно известная «Силиконовая долина», второй — не менее знаменитая «Дорога 128» опоясывающая Бостон.

«Силиконовая долина» является детищем Университета имени Стэнфорда. Отличительной особенностью этого вида является тот факт, что благодаря инициативе администрации университета в его кампусе был создан научно-исследовательский парк и бизнес-инкубатор для малых венчурных фирм. Помещения, которые принадлежат университету, сдаются в аренду на льготных условиях (иногда за чисто символическую плату) малым фирмам. Таким образом, венчурные предприятия, часто основанные на научной идее выпускниками этого ВУЗа, попадают «под крыло» университета. Более того, такие фирмы имеют, так называемые «налоговые каникулы» в течение трех, а иногда и пяти лет, что стимулирует их развитие. Среди тех малых фирм, позднее выросших до гигантских компаний, были такие, как «Eastman Kodak», «Google», «Hewlett-Packard» и т.д. Такие фирмы имеют доступ к новейшим научным университетским разработкам, получают юридические, экономические консультации, консультации по менеджменту и стратегическому развитию компании и т.д.

Второй вид представлен «Дорогой 128» и его основное отличие заключается в том, что малые фирмы селятся поблизости от университета и обладают большей самостоятельностью. В этой структуре нет центра управления в лице администрации университета. Бостонский университет активно привлекает к сотрудничеству такие фирмы, предоставляя им научные услуги и те же многочисленные консультации, что и в Стэнфорде. Таким образом, возникает взаимовыгодный тандем, позволяющий реализовывать венчурным фирмам свой потенциал, а университетам развивать исследования.

В том и другом виде интеграционной модели большинство выпускников избавлены от головной боли в поисках рабочего места. Это стимулирует социально-экономическое развитие региона. Благодаря отделам технического лицензирования при университете, выпускники могут получить патент на собственное изобретение и в дальнейшем получать от него доходы (активная продажа таких патентов из США в страны Европы и Азии способствовала притоку капитала в страну). Основной же выгодой в области образования становится факт привлечения студентов к исследовательской деятельности — модель преподавания «Learning by doing» (обучения на практике) в действии.

*Японский тип интеграции.* Этот тип интеграционной модели зародился в стране восходящего солнца и был активно заимствован такими странами, как Китай, Гонконг, Южная Корея, Бразилия, Индия и т.д. Ключевую роль в этом типе интеграции играет государство. «Наука на поток» — так можно

было бы охарактеризовать эту модель. Государство берет на себя обязательства по регулированию научной и производственной деятельности, инновационным исследованиям. Оно выступает главным заказчиком технологий. В отличие от американского типа, который подразумевает естественный процесс зарождения и развития интеграции, японский тип интеграции представляет собой процесс искусственного аккумуляирования всех составляющих интегративной модели. В шутку такой процесс называли «переселением науки». Эта форма интегрирования получила название технополис. Под технополисом подразумевается площадь, где на финансовые средства правительства создаются научные лаборатории, исследовательские центры, развитая инфраструктура, необходимая для поддержания полноценного функционирования. Здесь существуют собственные парикмахерские, магазины, кинотеатры, даже аэропорты. Иногда строятся новые кампусы университетов, а иногда административно реорганизовывают прежние институты или целые университеты путем объединения или разделения. Создается целый город, куда съезжаются ученые и профессорско-преподавательский состав со всей Японии.

В отличие от американского типа интеграции основную долю исследовательской деятельности берет на себя не университет, — он занимается образовательной составляющей, — а национальные лаборатории. Национальные лаборатории и исследовательские институты получают гранты от правительства или крупного бизнеса на разработку новых технологий. Студенческая вовлеченность в японском типе интеграции выглядит следующим образом. Студенты под руководством преподавателя получают задания на предмет проведения исследований и, если это необходимо, согласно специфике исследования, посещают такие лаборатории, где и выполняют задания. Инженерные специальности обучаются по тому же принципу, как и в американском типе интеграции «*Learning by doing*» [1].

Стоит отметить, что похожая форма организации науки существовала и в СССР в виде наукоградов, но отличительной особенностью таких наукоградов был «закрытый академизм» — исследовательские центры не имели функции распространения знаний. Единственным заказчиком выступало государство, в то время как в Японии заказчиком прикладных разработок выступает и частный сектор в лице крупных финансовых корпораций.

*Смешанный тип интеграции.* Этот тип интеграции распространен в европейских странах — Германии, Франции, Бельгии, Нидерландах, Финляндии и т.д. Ключевую роль здесь играют, как правило, технопарковые структуры. Это могут быть технологические парки или научно-исследовательские парки, иногда вырастающие до агломераций, как в случае с технополисами, но происходит это при активном участии администрации научных парков, а не государства. Государство берет на себя роль заказчика, как и частный бизнес.

Университеты в европейском типе интеграции (за исключением Великобритании) чаще всего, как и в случае с японским типом интеграции, довольствуются образовательной функцией, не ставя во главу угла производственные и технологические разработки и их коммерциализацию, однако активно привлекают такие структуры к сотрудничеству. Существуют варианты создания специализированных научных центров на средства государства, как в случае с моделью «Сколково» в России, либо исследовательских лаборато-



рий при университетах. Университеты в таком типе интеграции менее задействованы в качестве медиаторов между наукой и образованием.

Наиболее успешной формой интеграции на сегодняшний день все-таки остается исследовательский университет. Это объясняется рядом причин.

В структуру исследовательского университета, как отмечалось ранее, входят научно-исследовательские центры или лаборатории. Иными словами, цитадели науки, где вертится «яблоко Ньютона», горит «фонарь Диогена». Наука в этом аспекте становится наиболее доступной для студентов. Если исследовательские лаборатории обладают административной независимостью, то университетам приходится привлекать их к сотрудничеству посредством дополнительных контрактов. Иногда такое сотрудничество бывает невозможным в силу обязательств лабораторий перед другими участниками процесса. Вмешательство государства, безусловно, способствует такому сотрудничеству, но процесс генерации знаний, их передачи в образование, их дополнения и последующего внедрения в производство оказывается более длительным. В исследовательском университете такой процесс занимает куда меньше времени и всевозможных затрат — материальных, административных.

Не менее важной деталью представляется стимулирование. Когда студент видит реальные перспективы (возможность получить патент на собственную разработку, создать фирму на льготных условиях, получить квалифицированную помощь в случае необходимости и т.д.), конечно, его мотивация резко возрастает. В случае проявления способностей студента не в науке, а в административных, управленческих и иных областях, он в любом случае избавлен от головной боли в поисках рабочего места, поскольку при университете создаются многочисленные компании, нуждающиеся в молодых специалистах. Это, в конечном счете, обеспечивает социально-экономическую стимуляцию региона. И, как следствие, экономики страны в целом.

Можно долго перечислять достоинства такой модели интеграции, отмечая и некоторые недостатки, как «академический капитализм» и повышение оплаты за обучение, как следствие коммерциализации, но на сегодняшний день эта модель показывает наибольшую эффективность. Разумеется, участие государства и крупного бизнеса играет важную роль, но без участия университета в процессе интеграции науки, образования и производства обойтись категорически невозможно.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Неборский, Е.В. Исследовательские университеты США: противоречие между «академическим капитализмом» и поиском «истины» // Педагогика. 2011. – № 2. – С. 92–100.
2. Неборский, Е.В. Способы осуществления интеграции образования, науки и бизнеса в университетах за рубежом // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Серия «Педагогические науки». – Волгоград: ВГПУ Издательство «Перемена», – 2011. – № 1. – С. 137–141.
3. Crow, M. Linking Scientific Research to Societal Outcomes // AAAS Science and Technology Policy Yearbook 2001. – Wash. (DC): AAAS, 2001. – P. 129–131.
4. Weerts, D. State Governments and Research Universities: A Framework for a Renewed Partnership. – New York: Routledge, 2002. – P. 26.

**Попов Николай Сергеевич**  
**Доктор технических наук**  
**Проректор по международным связям**  
**Заведующий кафедрой**  
**природопользования и защиты окружающей среды**  
**Мозерова Лилия Анатольевна**  
**Начальник управления международных связей**  
**Тамбовский государственный технический университет**

## **ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ВОДНЫХ РЕСУРСОВ**

### **Abstract**

The article studies the issues of sustainable development of water resources, as well as the problems of ecological training of the personnel.

Key words: water resources, sustainable development, ecological training

Проблема качества и доступности водных ресурсов относится к числу приоритетных проблем современного развития общества. Из всего объема пресноводных ресурсов планеты для питьевого использования человеком доступно порядка 1%. Более 1 млрд. человек (примерно 18% населения земли) испытывают серьезный недостаток в обеспечении питьевой водой, а 2,6 млрд. (26% населения) живут в условиях, не соответствующих базовым стандартам санитарии.

В Целях развития тысячелетия, принятых Генеральной Ассамблеей ООН в 2000 г., содержится призыв вдвое сократить долю населения, не имеющего постоянного доступа к чистой питьевой воде и живущих в антисанитарных условиях к 2015 г., а также к прекращению экологически несовершенной эксплуатации водных ресурсов. В 2002 г. на Всемирном САММИТе ООН по устойчивому развитию в Йоханнесбурге была зафиксирована необходимость улучшения систем комплексного управления водными ресурсами и разработки планов эффективного водопользования.

Как следствие, Комиссия ООН по устойчивому развитию, руководствуясь многолетней программой работы призывает правительства государств мира включить сектор водных ресурсов в число национальных приоритетов, задействовать весь спектр стратегических возможностей для укрепления потенциала национальных и местных органов власти в планировании и обеспечения доступа населения к водным ресурсам, привлекать к решению водных проблем все заинтересованные стороны, в том числе и молодежь, развивать информационную и мониторинговую составляющую систем управления, разрабатывать и передавать для внедрения новые малозатратные технологии водоочистки и водоснабжения, увеличивать инвестиции в данную отрасль экономики.

В 2003 г. ООН объявила на 2005-2015 гг. международную десятилетнюю программу «Вода для жизни», к основным проблемам которой отнесены: дефицит воды, доступ к санитарии и медицинскому обслуживанию, гендерные аспекты в водопотреблении, стоимостные оценки, комплексное

управление водными ресурсами, загрязнение и энергетика, окружающая сфера и биоразнообразие и целый ряд других.

В Российской Федерации снабжение населения чистой питьевой водой относится к важнейшим задачам ее социально-экономического развития.

В декабре 2010 г. постановлением Правительства Российской Федерации на 2011-2017 гг. утверждена Федеральная целевая программа «Чистая вода», целями которой является обеспечение населения питьевой водой, соответствующей требованиям безопасности и безвредности, а одной из главных задач - модернизация систем водоснабжения, водоотведения и очистки сточных вод.

Реализация этой программы должна способствовать не только качественному обновлению инфраструктуры водной отрасли России, но и развитию экологически значимого мышления у населения.

К важнейшим аспектам реализации программы «Чистая вода» относится задача подготовки высококвалифицированных кадров, обладающих знаниями современного оборудования, технологий и методов управления водными ресурсами. В этой связи совместный проект ТЕМПУС «Сеть университетов для магистерской подготовки в области технологий управления водными ресурсами» (NETWATER), поддержанный Европейской комиссией и реализуемый консорциумом отечественных и зарубежных университетов ставит задачу проектирования и реализации новой проблемно-ориентированной магистерской программы для подготовки специалистов к работе в водном секторе промышленности.

Целями проекта явились:

- разработка учебно-методического комплекса и дидактических лабораторий;
- построение системы мониторинга и оценки состояния процесса обучения магистрантов по разработанной образовательной программе;
- обеспечение академической мобильности профессорско-преподавательского состава;
- реализация двухгодичной магистерской программы в российских университетах (Московском государственном техническом университете им. Баумана, Тамбовском государственном техническом университете, Владимирском государственном университете, Уральском федеральном университете), посвященной технологиям водного менеджмента;
- переподготовка молодых преподавателей, совершенствующихся в области экомониторинга, водного менеджмента и водоочистки;
- распространение результатов проекта ТЕМПУС на международном и национальном уровнях, а также в сети ИНТЕРНЕТ.

К отличительным признакам проекта «NETWATER» относятся: изучение новейших технологий и оборудования, используемых для водоподготовки и очистки сточных вод, приборов контроля качества воды и академических центров мониторинга водных ресурсов; обмен опытом подготовки научных кадров и персонала, занятых в водной отрасли; применение мембранных технологий и оборудования для очистки жидких отходов; проведение научно-практической конференции по вопросам экологического образования и управления водным хозяйством. Важным обстоятельством является и тесная связь проектировщиков программы с работниками отрасли водных ресурсов.

Реализация проекта «NETWATER» в Тамбовском государственном техническом университете началась в 2009 г. Был разработан новый учебный план и программа подготовки магистров в соответствии с требованиями Болонского процесса. Осуществлен выбор мембранного оборудования, необходимого для лабораторных работ. Определен перечень модулей, отражающих сущность новой образовательной программы. Молодые преподаватели (5 человек) поступили в магистратуру Генуэзского университета.

К настоящему времени завершено обучение молодых преподавателей, стартовал 2-й год обучения магистрантов, подготовлено 7 учебно-методических пособий для публикации и использования их в учебном процессе, проведена научно-практическая конференция. Первая половина проекта успешно реализована. Особенное внимание было уделено новизне создаваемой магистерской программы, которая заключается в том, чтобы придать ей самый современный вид и использовать при ее разработке новые методы. Было принято решение использовать приемы методологии ТЮНИНГ для разработки вышеупомянутой программы и проведены специальные семинары-тренинги для преподавателей российских вузов с целью обучить их новой технологии. В ТГТУ 25 человек прошли переподготовку под руководством специалистов из Университета Миддлсекс (Великобритания) и Генуи (Италия), получив сертификат о повышении квалификации. Таким образом, разработанные преподавателями ТГТУ модули отвечают теперь требованиям как ГОС третьего поколения, так и стандартам качества, принятым в Европейских вузах, имеют описание результатов обучения и их соответствие целям программы, как требует методика ТЮНИНГ.

**Шестакова Наталия Васильевна**  
**Старший преподаватель**  
**Кафедра профессионального иностранного языка № 5**  
**для естественно-научных специальностей**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

## **НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ И ИХ УЧАСТИЕ В КОНФЕРЕНЦИЯХ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗАОЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Abstract

Part-time students' research and their participation in research conferences is studied in this article as a factor of quality improvement of part-time pedagogical education.

Key words: part-time education, research, quality of education, pedagogical education.

Проблема повышения качества образования является одной из самых острых в системе заочного образования. В сравнении со студентами очной

формы обучения студенты-заочники намного меньше времени находятся в прямом контакте с преподавателями в силу ограниченного количества аудиторных часов и преимущественного объёма самостоятельной работы. Им приходится самостоятельно осваивать большой объём учебного материала и, как правило, при отсутствии постоянного, текущего контроля со стороны преподавателя. По мнению самих студентов, это может негативно отражаться на качестве получаемого образования, если студент не владеет навыками самоорганизации и не ответственен.

Другим недостатком в системе заочного образования является отсутствие у заочников возможности выступать на различного рода конференциях и публиковать тезисы или статьи с полученными результатами научных исследований в печатных материалах этих конференций. Это происходит в силу того, что заочники находятся в вузе только на протяжении недолгих сессий, а в межсессионный период проживают вдали от места учёбы. Заочники при этом выпадают из поля зрения преподавателей. Про них просто забывают, так как они считаются труднодоступными для приглашений к участию в работе конференций. В то время как студенты очного отделения всегда под рукой, они могут быть вовремя проинформированы о проходящих в вузе студенческих конференциях. Нередко студенты-заочники становятся участниками межвузовских научных конференций и в других городах, отправляясь в оплачиваемые командировки. Об этом заботятся сами факультеты и специальные подразделения вуза. Таким образом, складывается ситуация, в которой проигрывают студенты заочной формы обучения, лишённые возможности заявить о своих научных изысканиях в рамках публичных обсуждений. При этом они лишаются опыта деятельности, которая бы способствовала повышению качества получаемого ими образования.

Поэтому одним из направлений работы по повышению качества заочного образования является приглашение студентов этой формы обучения к участию в научной жизни вуза, где они учатся.

Условием реализации этой задачи является курирование студента со стороны научного руководителя – преподавателя, под руководством которого осуществляется деятельность студента на всех этапах научной работы. Проведение исследования, подготовка к презентации его результатов может осуществляться при написании курсовых и дипломных работ. При этом увеличивается количество времени непосредственного общения студентов с преподавателем, углубляется содержание их сотрудничества.

Можно выделить следующие этапы вовлечения студентов к участию в научной конференции:

- проведение студентами исследования в рамках выбранной темы;
- оповещение студентов о предстоящей конференции и приглашение к участию в ней;
- осуществление научным руководителем методического руководства по написанию тезисов;
- написание студентами тезисов;
- просмотр и редактирование тезисов преподавателем (по мере необходимости);

- отправка тезисов в редакционную коллегию сборника материалов конференции;

- участие студентов в конференции и получение сборника материалов.

В ходе написания курсовой, а затем и дипломной работы студент-заочник находится в постоянном контакте со своим научным руководителем. В современных условиях даже в рамках классического заочного образования это происходит с помощью электронной почты, ICQ или скайпа. Многие преподаватели используют для информирования студентов свои блоги. Однозначно то, что для своевременного оповещения студентов есть множество путей. На наш взгляд, самыми удобными остаются электронная почта и блог. Во-первых, студент часто посещает свой почтовый ящик и блог преподавателя. Во-вторых, по почте можно переслать, а на блоге представить официальное информационное письмо от организаторов конференции, в котором указаны сроки проведения конференции, форма участия, требования к оформлению тезисов. Знакомство с информацией, представленной в таком письме, способствует развитию у студентов умения самостоятельно перерабатывать информацию и пользоваться ей.

Современный студент – это будущий специалист, бакалавр или магистр. Его профессиональная подготовка должна обязательно включать проведение научной работы в своей области. Этому студентов надо учить. Слабым звеном в данном направлении является отсутствие знаний и подчас опыта проведения исследования, незнание методик, этапов проведения эксперимента, способов представления результатов исследования (теоретического и эмпирического).

Было бы хорошо, если бы преподаватель, в рамках дисциплины которого будут проводиться научные исследования студентов, посвятил часть учебного времени для рассмотрения основ исследовательской деятельности. Цель этого занятия будет состоять в том, чтобы осуществить вводное знакомство студентов с методологией научного исследования. Кроме того, студенты очень теряются перед необходимостью написать тезисы для публикации. Этот важный этап также требует со стороны преподавателя разъяснения и по возможности демонстрации в качестве примера печатных изданий материалов подобных конференций. Это снимет напряжение, уберёт у студентов страх и неуверенность в себе.

Участие в конференции можно рассматривать как подготовку к написанию выпускной квалификационной работы и её публичной защите. Студенты, прошедшие через такой подготовительный этап, умеют последовательно излагать материал, как в устной, так и в письменной форме, делать выводы. Они умеют сжато выступать, использовать в качестве наглядного сопровождения материала электронную презентацию, чувствуют себя более уверенно перед аудиторией.

В отзыве на работу студента мы рекомендуем научному руководителю обязательно указать, какие публикации имеет студент, и на каких конференциях он представил результаты своего исследования. Во внимание Государственной аттестационной комиссии должен быть принят и факт приёма тезисов студента к публикации, если участие в конференции предстоит после защиты дипломной работы. Необходимо также учитывать наличие у студента

разработанного методического пособия. Многие именно студенты-заочники, а не студенты очного отделения, работая по специальности, имея наработки в области темы исследования, при поддержке научного руководителя могут справиться с этой трудоёмкой задачей. Продукт интеллектуального труда студента должен быть по достоинству оценён.

Таким образом, студент-заочник приобретает опыт ведения научно-исследовательской деятельности, публичного выступления перед широкой аудиторией в рамках конференции и как наглядный итог – представление результатов своего исследования в печатном издании. Как известно, это может способствовать получению дополнительных баллов или плюсов при прохождении им аттестации и повышении категории по месту работы.

После публикации собственных научных материалов у студентов появляется ощущение успешности и личностного роста. Сертификат об участии в конференции занимает достойное место в портфолио любого специалиста. Это повышает мотивацию студентов-заочников к учебному процессу в вузе, к ведению научных изысканий в области профессиональной деятельности. У молодого специалиста появляется уверенность в своих силах при публичных выступлениях перед коллегами на различных уровнях (презентации, педагогические советы, совещания, конференции, симпозиумы).

В ходе исследовательской деятельности у студента-заочника развиваются умение работать с научной литературой, творческие способности, критическое мышление, внимательное отношение к техническим правилам оформления статей, интеллектуальный потенциал.

Публикация тезисов и выступление на конференции являются очень важной стороной профессиональной подготовки педагогов. Овладев этими способами деятельности, учитель развивает свою профессиональную компетентность. Ещё являясь студентом, работающий в школе молодой специалист заявляет о росте своего профессионального уровня.

Опыт показывает, что после участия в конференции с выступлением по теме исследования студенты-заочники, имеющие определённый опыт работы в школе, активнее начинают разработку своих методических пособий, участвуют в конкурсах различного ранга.

Научно-исследовательская работа является важной и необходимой частью учебного процесса и при заочной форме получения образования. Её предназначение – создание условий для самовыражения, саморазвития, и самоутверждения студентов, стимулирование и развитие их научно-исследовательских интересов.

Многообразие форм НИРС зависит от качества поставленной в этом направлении работы вуза, а также от его специфики, от его технического оснащения, от наличия научных школ и от того, как стимулируется работа студентов и профессорско-преподавательского состава.

Различают два вида научно-исследовательской деятельности студентов, как очной, так и заочной форм обучения:

1. Учебная научно-исследовательская работа. Она предусмотрена действующими учебными планами (курсовые и дипломные проекты) и преподавателями в рамках изучения дисциплины (доклады, рефераты, домашние задания с элементами исследования).

2. Исследовательская работа сверх требований, предъявляемых учебными планами (дополнительная научно-исследовательская работа, на выполнение которой студенты тратят своё свободное время). К ней можно отнести написание тезисов, статей, выступление на научных и научно-практических конференциях, участие в предметных олимпиадах, конкурсах (вузовских, межвузовских, городских, республиканских, краевых, все-российских, международных), в конкурсных программах грантов и проектов, написание методических пособий и рекомендаций, работу в научных лабораториях, кружках.

Большую роль в организации НИРС играют научные руководители, которые берут на себя ответственность за то, чтобы у студентов появился и развивался интерес к научной деятельности, чтобы студенты получали от трудоёмкого, напряжённого процесса научных исследований удовольствие, видели свой личностный рост, могли гордиться своими успехами. Эта работа требует от преподавателей большого внимания, такта и терпения с тем, чтобы молодой исследователь научился самостоятельности суждений, мог критически осмысливать свою работу, принимать замечания, доводить дело до конца, видеть перспективы своего профессионального роста. Очень важно ставить перед студентами посильные задачи, поддерживать похвалой, делиться с ними своими идеями. Хотя труд руководства отнимает много сил и времени (следует заметить, что руководство, осуществляемое дополнительно по подготовке студентов к написанию тезисов и выступлению на конференции не оплачивается вообще), в атмосфере сотрудничества складываются порой удивительно плодотворные отношения между преподавателем и его студентами, которые продолжают долгие годы. Они приносят радость делового общения на профессиональные темы, ощущение гордости достижениями друг друга. Ведь самая большая награда для наставника - это успехи его учеников и искренние слова благодарности.

Вот строчки из электронного письма студентки-заочницы своему научному руководителю, с которым её связывают отношения дружеского и профессионального характера в течение 7 лет после окончания вуза: «Спешу поделиться своим успехом. Выиграла губернаторскую премию. Участвовала в конкурсе «Лучшие учителя России» ПНПО. В рейтинге я на 32 месте. Не хватило совсем чуть-чуть. Я, конечно, огорчилась. Но решила не отчаиваться. Буду участвовать в этом конкурсе через 2 года. Надеюсь выиграть президентскую премию. У меня к Вам просьба. Если будет возможность участвовать в каких-либо конференциях, я - только «за».

И таких примеров, когда молодой учитель уверенно встаёт на крыло в области своей профессии, следуя наставлениям своего научного руководителя, неустанно трудясь и добываясь высоких результатов, множество. Так продолжается плодотворное сотрудничество на стезе науки, начатое в стенах вуза.

Научно-исследовательская работа студентов-заочников, получающих высшее педагогическое образование, которая включает в себя выступления на конференциях и научные публикации, должна стать частью их профессиональной подготовки, что сделает выпускников заочной формы обучения конкурентоспособными и компетентными специалистами, способными к актив-



---

ной, творческой научно-исследовательской деятельности в сфере своей профессии.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Буреш, О. Интеграция НИРС в учебный процесс и качество образования // Высшее образование в России. – 2008. – № 11. – С. 132–136.
2. Журавлева, Ж. Ш. О мотивации студентов к научной работе // Студенчество: диалоги о воспитании. – 2008. – № 3. – С. 30.
3. Котлярова, Е. А. Динамическая оценка исследовательской компетентности студентов в системе управления НИРС // Университетское управление: практика и анализ. – 2010. – № 6. – С. 38–44.
4. О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: Распоряжение Правительства Рос. Федерации от 29 дек. 2001 г. № 1756-р // Бюллетень Министерства образования и науки Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. – 2002. – № 2. – С. 2–31.
5. Олешко, Г. И. Лучший капитал выпускника - союз науки и образования // Аккредитация в образовании. – 2009. – № 28. – С. 35.

*Круглый стол*

**ИННОВАЦИОННАЯ СЕТЬ ТРАНСФЕРА ТЕХНОЛОГИЙ:  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

**Latypov Ildar**

**Grand Ph.D. (D.Litt.)**

**Professor**

**Udmurt State University**

**Izhevsk, Russia**

**Oksanen Markku**

**Ph.D.**

**Professor (Academy Research Fellow)**

**University of Turku**

**Turku, Finland**

**FINNISH AND RUSSIAN PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF  
INTELLECTUAL PROPERTY IN THE INFORMATIONAL ACTIVITY**

*Аннотация*

Исследование «Российский и финский опыт философского исследования интеллектуальной собственности в информационной деятельности» вводит в научный оборот некоторые философские аспекты финского и российского опыта дискуссий по междисциплинарной проблеме интеллектуальной собственности в информационной деятельности. Исследование этой проблемы основывается на философском анализе общих и особенных свойств интеллектуальной собственности в информационной деятельности в России и Финляндии.

Ключевые слова: Интеллектуальная собственность, философия, информационная деятельность.

The Universal Declaration of Human Rights says: “Everyone has the right to the protection of the moral and material interests resulting from any scientific, literary or artistic production of which he is the author” (Article 27 of the Universal Declaration of Human Rights).

But “Everyone, everywhere should be enabled to participate in and no one should be excluded from the benefits of the global information society” - Okinawa Charter on Global Information Society. - G8 Summit 2000, Okinawa (Japan).

It is evident that general positive aspects of IP for information activity are mentioned by specialists in international IPR law and legal philosophy. E.g. “Intellectual Property rights ... play a crucial role in constituting market in information” [1].

So we'll try to specify some negative aspects and peculiarities of IP in Russia and Finland.

First of all, an information activity is defined here as activity for searching, collecting, producing or reproducing, transmitting and using of information.

A historical-philosophical approach reflects correlation of some specific and general characteristics of Russian experience of IPRs development.

Development of IP laws in Russia began much later than in Venice and England. In comparison, in Russia first patent law (Manifesto on privileges for inventions and discoveries in handicraft and arts) appeared only in 1812 and legal mention of exclusive rights of authors and translators appeared only in 1828.

A peculiar precondition for some further IP problems in Russia is connected with the fact that authorship was not so important for Russian Orthodox Church during the millennium of its existence. For example, most of orthodox icons didn't mention its author. Feofan Grek (Theophanes the Greek) and Andrej Rublev were extremely rare exceptions. Masterpieces of unknown icon painters were regarded as a property of God, not as an intellectual property of man or some group. It was immoral for icon painters to be named as owners of an intellectual property. Actually term 'intellectual property' was not used in Russia until the XX century.

Second precondition: The first printed book in Russia appeared in 1564 more than century later than in Western Europe). The first printers in Russia were Ivan Fedorov and Petr Mstislavets. Their printing activity was under the control of Tsar Ivan IV [12]. The first printed books in Russia were religious works. So a form of actualization of content of these books was regarded as a property of God.

In Western Europe most of the printing enterprises were private. As opposed to this, printing activity in Russia was under state control. The results of intellectual activity could not be published privately for a long period of time. All intellectual activity was restricted by orthodox doctrines because of religious censorship.

Printing of secular books began only after Peter the Great and Catherine II of the Russia[9]. Russian state monopolized everything (what nowadays is called as an intellectual property and is regulated by Copyright and Patent Law). Until 1783 an exclusive right to print books in Russia belonged to the State or to the Russian Orthodox Church [10].

Correspondingly, state monopoly on printing works in Russia was a reason for the difficult realization of rights on outcomes of intellectual activity. Therefore, there was not as much freedom for intellectual activity in Russia unlike in Western Europe. So the initial conditions for publishing activity in Russia were more difficult in a comparison with conditions that existed in Western Europe.

But even after the beginning of privatization of book printing, the Tsarist state exercised strict censorship of all printed editions: State approval was necessary for any manuscript before it could be published. This order of preliminary censorship in modern history existed only in Russia[10].

Mainly printers and publishers stood to benefit from the development of printing in Russia. But Russian intellectuals as creators of works were able to get only moral satisfaction or some gifts from the rich [8].

In comparison, Finland followed Russia in IP legislation during 1809-1917 to great extent although Finland was autonomous grand duchy. For example, the basis of patent system was a system of privileges, *privilegium exclusivum*, that were awarded solely by the Russian emperor. The first Russian legal mention of exclusive rights of authors and translators appeared in 1828. Actually this mention appeared in a 'Statute on censorship'. Again, Finland adopted a similar law a year later as part of Printing Act [4].

Another fact is from the history of Russian philosophy in the XIX century. Philosopher N. F. Fedorov (1829-1903) preferred to research author's moral duties

instead of right to authorship. Fedorov claimed that authors should give their own works to libraries or museums for free. He claimed that literature is mission but not a source for income. Fedorov criticized Western (especially French) consumerism and understanding of literature as a resource used by authors for getting income [2]. Actually Fedorov thought mostly about the education of the poor Russian people as one of the 'common tasks of all' creative Russian authors in their capacity as learned people.

Thus Fedorov criticized copyright as a kind of intellectual property right also. He considered an author of literary work as an unhappy person who had to sell his creations [2]. These unusual ideas were adopted by many Russian intellectuals.

Russian Copyright law inspired by Western Copyright laws was approved by Tsar Nicolas II only in 1911 [9].

As to Finland, since December of 1917 Finland has been an independent state. Ever since, Finland participated in international intellectual property agreements. For example in 1921 it adopted Paris Convention for the Protection of Industrial Property, originally agreed 1883, and in 1928 it accepted Berne Convention for the Protection of Literary and Artistic Works, originally agreed 1886. In general, Finland has gone along with the Western European trends in Intellectual property (IP).

As to Russia, since 1917, several decades of the XX century intellectual property rights were not so important for new Soviet state. In the Soviet Union intellectual property rights were narrow in scope, because since the Great October Revolution, the proletariat claimed to be the ruling class. The intellectuals were treated as a stratum between the proletariat and the working peasants. So the rights of working peasants and the proletariat were claimed to be primary, and any rights of intellectuals became secondary.

The order of preliminary censorship was officially restored in the Soviet Russia in 1919 (actually it appeared earlier because of the civil war). Almost all main objects of property in new Soviet Russia were nationalized. Private printers disappeared. None of inventions used privately.

Nevertheless USSR entered World Intellectual Property Organization (WIPO) in 1973 (actually WIPO was established in Stockholm in 1967). In 1973 Soviet Union accessed Universal Copyright Convention (which was adopted by Western countries initiative in 1952). For the first time in history, Russia (in the form of the Soviet Union) had joined a multilateral, international copyright treaty, ending the country's self-imposed isolation (but also its independence) in copyright matters.

Unfortunately, Soviet Union split in 1991. In 1993 Russian Federation became a successor of USSR, so Russia is a member of WIPO.

In 2006, Part 4 of New Russian Civil Code (RCC) was passed. Actually it came into force on the 1<sup>st</sup> of January, 2008. This part of RCC is devoted to intellectual property entirely. Part 4 of RCC became the first codification of intellectual property (IP) issues in Russian history. Actually Part 4 of RCC replaced a lot of legislative acts related to IP issues. Now let's consider general features of IP in the Informational Activity in modern Russia.

In Part 4 of RCC 'an exemption has been introduced for the right of reproduction, which concerns temporary electronic copies that are inevitably made in the process of legitimate use of the copy or making work available to the public. This specific exemption covers, inter alia, the use of legally purchased software when a person, in order for

the software to work, needs to install it (creating an entry on the hard drive) and run it (creating a temporary copy in core memory). A clarification has been introduced whereby the practical use of the contents of a copyrightable work (with the sole exception of architecture and design works) does not constitute a use of the work. A clarification has been introduced that even when a work is used for no commercial purpose, the respective actions still constitute a “use” of the work` [13].

Some former freelancers (i.e. independent creators of software as a kind of copyright objects) prefer to be hired by some large corporations, even in the field of IT (information technology).

With regard to work-for-hire, a new provision has been introduced whereby an employee shall own exclusive rights to a work created under an employment agreement if, within three years after the creation of the work, the employer fails to start using the work, license it to a third party or to specifically inform the employee that the employer wishes to keep the work secret. A lot of hype followed introduction of this provision, especially from software development companies, where all employees’ work is subject to copyright, as to what company documents may mitigate the risks of court action brought by employees over employers’ actions in regard to developed software` [13].

In comparison, Finnish intellectuals are unable to enforce similar law, even at the universities.

It is necessary to mention some general novelty connected with a new term of `intellectual rights` (IR) in RCC. Factually, this novelty is connected with the most important difference between material property and intellectual property. It is well known, that when one person gives somebody an apple, a number of this person’s apples will decrease. But when one person gives somebody an idea, the number of this person’s ideas will not decrease.

Art. 1227 of Part 4 of RCC ‘stipulates that “intellectual rights” shall not interrelate with ownership rights concerning material carriers. Thus so far the concept of proprietary nature of intellectual property is definitively rejected by the Russian lawmakers. The Code stipulates that an author shall have “intellectual rights” in works (incorporating authors’ rights and neighboring rights)` [3].

Term of IR is distinct from term `property rights`. That’s why term of `intellectual rights` may be more convenient than term of `intellectual property rights` in Russian theoretical researches.

As to Russian practice, let’s consider Ponosov’s case. Ponosov was a teacher and principal of Russian country-side high school. He was charged with illegal use of unlicensed copies of Microsoft Office on 12 computers being used in the school. The unlicensed copies were pre-installed on the computers by the original equipment manufacturer prior to the school's purchase. This case caused significant controversy in Russian mass media, blogs and corrections of Wikipedia as well as among Russian politicians (such as Putin, Gorbachev) and lawyers (especially copyright law experts) [14]. After several hearings at courts of several instances during 2 years Perm Krai court found Ponosov not guilty (December, 2008). The employee who had sold the computers with pirated copies of Windows was imposed a fine of 10,000 rubles (about 350 USD).

Why Ponosov’s case became so controversial? Computers with licensed Microsoft Office cost a little bit more. It was crucial, and that time almost all Russian

schools used unlicensed Office. After Ponosov's case many Russian schools began use free and/or open source software.

But is it Russian problem or developing countries' problems only? Let's compare. Former cultural minister of Finland, Tanja Karpela, bought "pirated Prada purse. Karpela is known for changing the piracy laws of Finland so that the responsibility of verifying the legality of the media is on the consumer" [11]. But what actually is "verifying the legality of the media is on the consumer"?

Actually both in Russia and Finland IP law became strict. But in Russia social behavior is changing very slowly. In comparison, now Finland as a member of EU follows Western European trends in Intellectual property (IP) law. So IP law there changes in accordance with some of the EU changes.

"The harshest example is that even an organized discussion on how to bypass DRM protections with the intent to aid others in bypassing the DRM is now illegal (HE 28/2004). Note, that it is very difficult to tell from the new law whether actual encouragement to do this is needed to break the law. A group of Finnish activists have held an organized discussion and turned themselves in to the police to test the law. To ensure IPR holders rights, the law censors what people can talk about. Even holding an organized discussion on how to build bombs (as long as the illegal use of those bombs is not encouraged) is not illegal. It is difficult to see, how bypassing DRMs could be even close in importance to actual life threatening practices such as bomb building"[5] (DRM is Digital Rights Management).

These facts are examples of general and specific philosophical characteristics of problems of IP development in Russia and Finland.

Finally, both in Russia and Finland it is possible to declare: "I have intellectual property; therefore, I exist as an intellectual and author of my scientific, literary or artistic production!"

#### ACKNOWLEDGMENTS

This paper is supported by "Erasmus Mundus Action 2 Triple I" Program.

Dr. Latypov Ildar and Dr. Oksanen Markku acknowledge the financial assistance from grant TRIPLE I 2010202 awarded by the Triple I Consortium of the "Erasmus Mundus Action 2 Triple I" Program.

#### REFERENCES:

1. Drahos, P. A Philosophy of Intellectual Property. – Aldershot, 1996. – P. 5.
2. Fedorov, N. F. Duty of author and right of museum-library // Russian philosophy of property of XVIII-XX centuries. – Saint-Petersburg, 1993. – P. 144–153.
3. Golovanov, D. Transformation of Authors' Rights and Neighbouring Rights in Russia. – European Audiovisual Observatory. – Strasbourg (France), 2008. URL: [http://www.obs.coe.int/Russian-moral-rights-2\\_2008.pdf](http://www.obs.coe.int/Russian-moral-rights-2_2008.pdf)
4. Haarmann, P.-L. Intellectual Property Law. – Helsinki, 2006.; Kimppa K. K. Problems with the Justification of Intellectual Property Rights in Relation to Software and Other Digitally Distributable Media. Ph. D. Thesis. – Turku, 2007. – P. 25.
5. Kimppa K. K. Problems with the Justification of Intellectual Property Rights in Relation to Software and Other Digitally Distributable Media. Ph. D. Thesis. – Turku, 2007. – P. 25.

6. Latypov, I. A. Methodology of social differentiation of informational relations as a philosophical problem // Journal of siberian federal university (humanities & social sciences). – Vol. 3. – 2008. URL: [http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/2311/794/1/06\\_latypov.pdf](http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/2311/794/1/06_latypov.pdf)
7. Latypov, I. A. Property of information as a social-philosophical problem: monograph. – Izhevsk, 2007. – 228 p.
8. Latypov, I. A., Prahlad S. R. Moral rights involved in copyright: philosophical aspects // Collected papers of the 1st international symposium «Social theory and problems of information society» (october 30-31, 2009). – Izhevsk, 2009. URL: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/4521>
9. Newcity, M. A. Copyright law in the soviet union. – P. 5–9.
10. Pipes, R. Property and freedom. – Moscow, 2000. – P. 246.
11. URL: <http://ffffunny.com/images/7019-former-cultural-minister-of-finland-tanja-karpela-on-a-representational-trip-with-her-pirated-prada-purse-karpela-is-known-for-changing-the-piracy-laws-of-finland-so-that-the-responsibility-of-verifying-the-legality-of-the-media-is-on-the-consumer>
12. URL: <http://www.answers.com/topic/ivan-fyodorov-printer>
13. URL: [http://www.bakernet.com/english\\_moscow\\_ip\\_la\\_apr08.pdf](http://www.bakernet.com/english_moscow_ip_la_apr08.pdf)
14. URL: <http://www.neowin.net/news/charges-dropped-in-russian-microsoft-piracy-case>

**Зеленина Тамара Ивановна**

**Доктор филологических наук, профессор**

**Кафедра романской филологии**

**Малых Людмила Михайловна**

**Кандидат филологических наук, доцент**

**Кафедра второго иностранного языка и лингводидактики**

**Мифтахутдинова Анастасия Николаевна**

**Кандидат педагогических наук, доцент**

**Кафедра второго иностранного языка и лингводидактики**

**Удмуртский госуниверситет,**

**г. Ижевск, Россия**

## **ИННОВАЦИОННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (ПЕРВЫЕ ШАГИ НОЦ)**

Abstract

The article raises the question of a research and educational centre establishment in the field of foreign language education; the first results of its activities are demonstrated.

Key words: research and educational centre, innovation, multilingual educational space, multilingual personality.

Создание на базе Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) Удмуртского госуниверситета научно-образовательного центра (НОЦ) «Инно-

вационное проектирование в мультилингвальном образовательном пространстве» случилось, скорее, по «велению сверху», нежели по «душевному порыву». Обещание со стороны правительства средств для развития научных центров в системе образования через грантовую деятельность породило значительное количество НОЦ в российских вузах. Так мы оказались в этой «обойме». Участниками созданного НОЦ были добросовестно подготовлены многочисленные конкурсные заявки на гранты со значительным финансированием, но, к сожалению, жесточайший конкурс на российском уровне не привел к серьезным результатам. Обещанное финансирование стало очередным мифом для большинства аналогичных вузовских центров. Как бы то ни было, центры созданы, появились определенные обязательства, но, самое главное, при написании многочисленных заявок создавались временные коллективы, возникали новые идеи, происходило осмысление научных изысканий в учебном процессе, осуществлялось структурирование научной деятельности. Совершенно очевидно, что создание подобного центра не могло происходить на пустом месте, у него обязательно должна быть предыстория. Имеется она и у нас.

Название Центра **«Иновационное проектирование в мультилингвальном образовательном пространстве»** не было спонтанным, мы много о нем размышляли. Необходимо было учесть научные интересы большого коллектива ИИЯЛ. Также надо было иметь в виду, что в перспективе к идее могут присоединиться члены других структур. Кроме этого, нельзя не принять во внимание политическую ситуацию в Удмуртии и за ее пределами. И хотя термин **«инновационное»** за последние годы утратил новизну, тем не менее без этого понятия наука не могла, не может и не сможет развиваться. Именно поэтому данное слово заняло первую позицию в названии. **«Проектирование»** в образовании сегодня упоминают часто, но, как оказывается на поверку, это то, чего не хватает в учебном процессе и то, чему мы пока целенаправленно не обучаем студентов. Следовательно, научный компонент в образовании мы намерены максимально приблизить к практике, т. е. сделать его практикоориентированным. Слово **«мультилингвальное»** переводится с латинского как «многоязычное» (multum «много» и lingua «язык»). С учетом возросшей потребности в специалистах разных областей знаний, владеющих несколькими иностранными языками, многоязычие (мультилингвализм) рассматривается нами как наиболее перспективное направление исследовательской и учебной деятельности в иноязычном образовании, что совпадает с политикой языкового образования, проводимой Советом Европы, который рассматривает многоязычие как единственный способ сохранения национальных языков и культур. На наш взгляд, чем больше языков изучает человек, тем бережнее он относится к родному языку и родной культуре и с уважением воспринимает иной язык и культуру. От этого выигрывают все народы. **«Мультилингвальное образовательное пространство»** – это совокупность образовательных учреждений, структур разного уровня, общественных организаций и т. п., объединенных общей идеей, основу которой составляет система непрерывного мультилингвального образования и межкультурного воспитания личности.

В научных отечественных и зарубежных исследованиях под мультилингвальным образованием понимаются разнообразные модели одновременного



обучения нескольким языкам. О мультилингвальном образовании, в отличие от мультилингвального обучения, можно говорить при условии обсуждения его общих целей, уровней реализации и методологии (ср., например, формулировку на одном из сайтов: *Современная стратегия мультилингвального непрерывного образования* [www.mgpi.ru]). А мультилингвальное обучение, как более узкое понятие, включает вопросы процесса его организации в рамках конкретной модели (ср., например, формулировки, типа: *методики мультилингвального обучения* [www.bookstreet.ru]).

Мультилингвальное образовательное пространство может создаваться только при условии, если существует **многоязычная образовательная среда**. Это означает, что в учебном процессе вуза присутствуют разные языки: русский, национальные и иностранные. Что касается иностранных языков, то направленность на многоязычную среду становится все более актуальной и это связано, прежде всего, с тем, что под названием дисциплины «иностраный язык» в учебном процессе кроется, как правило, один язык (доминирует английский).

Важно подчеркнуть, что открытию данного НОЦ в ИИЯЛ предшествовал длительный период научно-исследовательской и практической деятельности, в результате которой более 20 лет складывалась непрерывная цепочка языкового образования, состоящая из блоков основного (высшего) и дополнительного (разных ступеней) образования: *дошкольное и начальное школьное образование*: «Лингва» (воскресная школа раннего языкового развития для детей 5–10 лет); *школьное образование*: «Школьник Ин-Яз» (для учащихся 5–9 классов), «Юный переводчик» и «Абитуриент Ин-Яз» (для учащихся 10–11 классов); *вузовское образование*: специальности, бакалавриат, магистратура; *послевузовское образование*: аспирантура, второе высшее образование, образовательные программы педагогического мастерства «Ин-Яз». Особое место в этой цепочке занимают модульные курсы, которые предлагаются на разных ступенях обучения, например, образовательная программа «Полиглот» (английский, немецкий, французский, испанский, итальянский, финский, китайский языки и культуры – для старшеклассников, студентов и взрослого населения). В системе непрерывного образования люди разного возраста изучают иностранные языки и культуры в контексте гуманитарных дисциплин, учатся проектировать самостоятельную учебную деятельность. Концептуальной установкой преподавательского коллектива является межкультурное воспитание средствами иностранного языка. На всех уровнях языкового образования (основного и дополнительного) преподаватели и студенты занимаются исследовательской деятельностью, результатом которой являются аналитические эссе, проектные, курсовые и дипломные работы, а также кандидатские и докторские диссертации. Монографии, учебные пособия и словари получают высокую оценку российских и зарубежных коллег.

Два года существования НОЦ – небольшой срок, но за это короткое время просматривается определенная динамика развития.

В процессе становления центра стало очевидным, что особого внимания заслуживает следующий фактор. Имеющееся на филологических (лингвистических) факультетах классических университетов параллельное сосуществование преподавателей двух категорий – «филологов» (кандидатов и докто-

ров филологических наук) и «педагогов» (кандидатов и докторов педагогических наук) – может стать ресурсом для внедрения инноваций в языковом образовании, требующих интегративного подхода к решению научных и образовательных задач. Преодоление традиционной автономии в существовании данных научных направлений в иноязычном образовании классических университетов является необходимым условием перехода в качественно новое состояние, каким является мультилингвальное образовательное пространство. Этот ресурс активно используется в НОЦ и дает ощутимые результаты.

**Научно-исследовательская деятельность.** Исследовательская деятельность в НОЦ в настоящее время организуется посредством нескольких научных лабораторий (без юридического статуса): 1) Сравнительная лингвокультурология и многоязычие (науч. рук. доц. Т. С. Медведева); 2) Перевод как средство сопоставления языков и культур (доц. Н. М. Шутова); 3) Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании (проф. А. Н. Утехина); 4) Проектирование технологий автономной учебной деятельности (доц. Н. Е. Брим); 5) Дидактика мультилингвального обучения (доц. Н. Ю. Милютинская). Две первые лаборатории (филологической направленности) занимаются сравнительно-сопоставительными исследованиями в области изучаемых языков на синхронном и диахронном уровнях, другие лаборатории (педагогической и лингводидактической направленности) разрабатывают технологии, методы и принципы организации инновационного иноязычного образования, в том числе учебного процесса, основанного на соизучении языков в тесной интеграции. Лаборатории активно взаимодействуют, что приводит к уточнению и корректированию содержания научной деятельности. В каждой лаборатории ведется несколько научных проектов, проводятся постоянно действующие семинары: «Типология языков и лингвокультур», «В мире перевода», «Иновационное развитие общества и педагогической науки», «Проблемы управления качеством иноязычного и межкультурного образования», «Проектирование автономной учебной деятельности», «Мультилингвальное образование в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики)».

Кроме того, в рамках НОЦ в настоящее время осуществляются различные коллективные и личные научные проекты, в частности: «Семиотика культуры в пространстве языка» (проф. Н. И. Пушина), «Закономерности развития мирового литературного процесса: проблемы истории, теории и методологии» (доц. С. Н. Любарец), «Методологические основы непрерывного языкового образования» (доц. И. К. Войтович), «Дидактика удмуртского языка как второго в начальной школе» (доц. Б. Ш. Загуляева), «Начинающий исследователь: формирование исследовательского типа мышления у учащихся» (доц. Л. М. Малых), «Формирование проектировочной культуры в мультилингвальном образовательном пространстве» (доц. А. Н. Мифтахутдинова), «Языковая личность в аксиологической картине мира» (доц. И. С. Трифонова), «Финно-угорский мир России глазами зарубежных ученых» (проф. Т. И. Зеленина) и др. Количество проектов и лабораторий не имеет ограничения. Оно может изменяться в зависимости от научных интересов всего НОЦ и отдельного представителя. При желании участников некоторые проекты могут сформироваться в самостоятельные лаборатории.

**Научно-методическая деятельность** ведется по отдельным образовательным программам как в системе основного, так и дополнительного образования. В связи с переходом на новые образовательные стандарты происходит переосмысление существовавших ранее направлений с учетом новых требований, разрабатывается научно-методическое обеспечение образовательных программ.

1. В ИИЯЛ в 2008 г. открыт бакалавриат по направлению «Филология» (Зарубежная филология) – инновационная образовательная программа «Мультилингвальное обучение» (рук. доц. Н. Ю. Милютинская, науч. консультант проф. Т. И. Зеленина), в рамках которой студентам предлагается соизучение четырех современных иностранных языков.

2. В 2010 г. созданы и открыты две магистерские программы:

– «Менеджмент в иноязычной и межкультурной коммуникации» по направлению «Филология» (науч. рук. проф. А. Н. Утехина, проф. Т. И. Зеленина). Стратегическая основа данной программы была выработана в специалитете по «Зарубежной филологии» в рамках специализации «Менеджмент в филологическом образовании», реализующейся в ИИЯЛ с 2003 г.;

– «Сопоставительное исследование языков и культур в переводческой коммуникации» по направлению «Лингвистика» (науч. рук. проф. Т. И. Зеленина, доц. Н. М. Шутова).

3. В 2011 г. при переходе на бакалавриат по направлению «Лингвистика» разработаны новые профили (общее руководство – доц. О. Н. Голубкова): «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (доц. О. Ю. Буйнова); «Теория и практика межкультурной коммуникации» (проф. Н. И. Пушина); «Перевод и переводоведение» (доц. Н. М. Шутова) – последний профиль создан на базе существовавшей ранее специальности с одноименным названием.

На основе научных исследований создаются авторские курсы, в том числе разрабатываются программы учебных дисциплин и осуществляется подбор дидактического материала для дистанционного обучения в сфере основного и дополнительного образования.

**Воспитательная и внеучебная работа.** Особое внимание уделяется методологии межкультурного воспитания (научная концепция «Межкультурное воспитание в полиэтническом регионе» разработана проф. А. Н. Утехиной). Создание мультилингвального образовательного пространства как особой учебно-образовательной среды может способствовать привитию интереса к многоязычию у обучающихся через систему внеучебных мероприятий. Прообразом данной системы являются ежегодно проводимые на базе ИИЯЛ: театральные многоязычные фестивали студенческих и других учебных коллективов Удмуртии «Языковая радуга» (рук. проекта доц. В. В. Вартанова); республиканская научно-практическая конференция учащихся средних школ «Языковое образование в полиэтническом регионе» (науч. консультанты проф. Т. И. Зеленина, доц. Л. М. Малых, координатор доц. Л. И. Хасанова); конкурсы проектов: «Начинающий переводчик года» (доц. Н. М. Шутова), «Начинающий учитель года» (доц. И. С. Трифонова), «Lingualand и мы» (О. В. Тойкина), олимпиады и конкурсы среди студентов и школьников по разным языкам; СНО по вопросам сопоставления языков и культур, а так-

же менеджменту в иноязычном образовании; создана «Школа начинающего экскурсовода» (доц. Л. М. Малых) – проведение студентами экскурсий по ИИЯЛ и УдГУ для учащихся и зарубежных гостей на русском и иностранных языках; реализуются проекты: «Французский язык и культура в Удмуртии» (Л. И. Маратканова), «Чеберина» – удмуртский язык и культура для дошкольников г. Ижевска (О. И. Смирнова) и др.

**Организационная деятельность (институализация):**

1. Для реализации идеи интегративного подхода к преподаванию иностранных языков в корреляции с государственным языком (русским) и национальными языками (удмуртским – в нашем случае) был создан Учебно-методический центр «УдГУ-Лингва» (директор доц. Л. М. Малых, 2009), оснащенный техническими средствами обучения. Являясь экспериментальной площадкой для внедрения новых программ и технологий в области изучения и преподавания языков и культур, он помогает научным коллективам в интеграции их деятельности.

2. Создано *Региональное (Удмуртское) отделение Союза переводчиков России* (доц. Н. М. Шутова). Переводческое направление, получив самостоятельный статус в иноязычном образовании ИИЯЛ (в 1999 г. открыта новая специальность «Перевод и переводоведение»), набрало политический вес не только в республике, но и за ее пределами.

3. В результате структурирования и осмысления принципов коллективной научной деятельности в рамках НОЦ было принято решение о заявлении *научных школ*: «Языковое и межкультурное образование и воспитание в полиэтническом регионе» (проф. А. Н. Утехина, 2010) и «Методология сравнения языков и лингвокультур в диахронии и синхронии» (проф. Т. И. Зеленина, 2011). Обе научные школы (педагогическая и лингвистическая) тесно взаимодействуют в научно-образовательной деятельности.

**Результаты.** Защищены 8 кандидатских диссертаций (Н. В. Буторина, 2009; О. К. Козлитина, Ю. Ю. Коротких, Ю. Н. Кочурова, Н. П. Мерзлякова, М. В. Опарин, Т. С. Ходырева, 2010; И. А. Федорова, 2011).

**Подготовлены к печати и изданы:** сборники научных статей (3), монографии (2), учебные пособия (4), программа (1). Издательская деятельность реализуется в рамках серии «Языковое и межкультурное образование», которая существует с 2005 г. (отв. Т. И. Зеленина, А. Н. Мифтахутдинова).

**Получены грифы** Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию (Москва, 2010–2011) на учебные пособия: 1) *Контрастивное страноведение* (Е. В. Маришкина, Е. А. Прокопьева, Д. И. Медведева); 2) *Дидактические аспекты электронного обучения* (И. К. Войтович); 3) *English through cultural understanding* (на англ. яз.) (Н. Ю. Милютинская, Сара Форд).

**В конкурсах научной и учебной литературы** получены дипломы лауреата: 1) «Лучшая книга – 2008» в номинации «Педагогика», Фонд отечественного образования, г. Сочи: *Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании: коллект. монография* (А. Н. Утехина, Н. Е. Брим, О. Н. Голубкова, О. К. Козлитина, Н. Ю. Милютинская, Е. В. Тройникова, Л. И. Хасанова, 2009); 2) 2-й межрегиональный конкурс «Университетская книга – золотое кольцо» в номинации «Психология и пе-

дагогика. Лучшее научное издание»: Непрерывное образование в США: теория и практика: монография (И. К. Войтович, 2010); 3) 1-й Южный межрегиональный конкурс «Университетская книга» в номинации «Лучшее учебное издание в области инновационных технологий»: Дидактические аспекты электронного обучения: учебное пособие (И. К. Войтович, 2011); 4) «Лучшая книга – 2010» в номинации «Гуманитарные и общественные науки», Фонд отечественного образования, г. Сочи: Язык в проблемном поле гуманитаристики: коллект. монография, г. Архангельск (А. Н. Утехина – соавтор, 2011).

При участии в **конкурсах проектов**: 1) получена медаль Всероссийской выставки научно-технического творчества молодежи – 2009, г. Москва (коллектив студентов; рук. проекта доц. И. С. Трифонова); 2) получен диплом лауреата IV Международного конкурса образовательных проектов по интеграции мигрантов средствами образования «Диалог – путь к пониманию», г. Москва (Ю. Ю. Коротких, науч. рук. А. Н. Утехина, 2009), 3) стали победителями всероссийского конкурса проектов – эссе на английском языке «American shelves», под эгидой Национальной Ассоциации преподавателей английского языка – NATE, 2011 (1 место – Голованова Екатерина, 2 курс; лауреат – Лямина Ирина, магистрант; рук. проектов Л. М. Малых).

Первым опытом коллективного участия в конкурсах проектов стал III Международный конкурс образовательных проектов по интеграции мигрантов средствами образования «Диалог – путь к пониманию» (Москва, 2008), по итогам которого был получен диплом лауреата (Т. И. Зеленина, А. Н. Утехина, Л. М. Малых, О. И. Смирнова, студенты ИИЯЛ).

**Выиграны гранты**: 1) РГНФ на проведение регионального научно-методического семинара «Мультилингвальное образование в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики)» (Т. И. Зеленина, Л. М. Малых, О. В. Тойкина, 2010); 2) Фонда Ив Роше под эгидой Института Франции в России в рамках конкурса «Terres des femmes» («Земля женщин») для осуществления социально-педагогического проекта «Солнечный мир детства» (рук. И. С. Трифонова, студенты ИИЯЛ, 2011); 3) Посольства Германии в России и Фонда Роберта Боша для реализации проекта «Международная неделя многоязычия: Дни немецкой культуры в Ижевске» (О. В. Тойкина, Зюзен Зайдель, Н. П. Мерзлякова, Л.И. Хасанова, 2011).

Учитывая языковую ситуацию в Удмуртской Республике и глобальные языковые процессы, организаторы НОЦ связывают перспективы дальнейшего совершенствования языкового образования в вузе с многоязычной образовательной средой, дающей возможность проектировать инновационное мультилингвальное образовательное пространство, основанное на интеграции иностранных, национальных и русского языков в процессе научно-исследовательской и образовательной деятельности. В этом случае станет возможной реализация идеи многоязычия конкретной личности, позволяющей интегрироваться в мировое сообщество без утраты национального языка и национального самосознания.

Отметим, что языковое образование и межкультурное воспитание осуществляется через общий проект «Мосты дружбы» (рук. Т. И. Зеленина, Л. М. Малых) под эгидой Администрации г. Ижевска в рамках городского

социокультурного проекта «Ижевск – межкультурный город» (рук. со стороны УдГУ – проректор по связям с общественностью и СМИ В. А. Байметов).

Итак, научно-исследовательская деятельность в данном направлении, начавшаяся более десяти лет назад, убеждает нас в том, что наиболее перспективной моделью научно-образовательного центра может стать та, которая представляет собой структуру из взаимосвязанных компонентов – деятельностного, субъектного, уровневого, содержательного, управленческого и организационного.

**Зеленина Тамара Ивановна**

**Доктор филологических наук, профессор**

**Кафедра романской филологии**

**Утехина Алла Николаевна**

**Доктор педагогических наук, профессор**

**Кафедра немецкой филологии**

**Мифтахутдинова Анастасия Николаевна**

**Кандидат педагогических наук, доцент**

**Кафедра второго иностранного языка и лингводидактики**

**Удмуртский госуниверситет**

**г. Ижевск, Россия**

## **НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА (ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)**

Abstract

The article examines the mechanism of a research and educational center functioning, focusing mainly on the results of its activities.

Key words: research and educational environment, conditions of functioning, system.

Научно-образовательный центр (НОЦ) является одним из перспективных направлений интеграции науки и образования в современных российских вузах. Как правило, НОЦ образуются под научную идею, разработка которой необходима для развития научной школы, вуза или региона в целом. Основной целью центра является достижение результатов мирового уровня в рамках разработанной концепции, формирование конкурентоспособных научных коллективов.

Ядро НОЦ составляют три взаимопроникающих компонента: *наука, образование и внешние связи*, при этом наука занимает лидирующие позиции. Существует мнение, согласно которому прерогативой НОЦ является исключительно наука. Но для чего нам нужны новые научные разработки (технологии, методики и т. д.), особенно в области педагогики, филологии и лингвистики? Для внедрения в образовательный процесс, т. е. конечный потребитель результатов научной деятельности – студенты, бакалавры, магистранты, аспиранты, а уже потом мировое научное сообщество.

Говоря о внешних связях, следует отметить важность выстраивания процесса взаимодействия как внутри вуза (между кафедрами, факультетами, структурными подразделениями, другими НОЦ), так и вне его (другие вузы страны и зарубежья, научно-исследовательские институты, лаборатории и т. д.). Эти связи создают условия для эффективного развития как содержательной составляющей, так и организационной структуры НОЦ.

В становлении НОЦ можно условно выделить два важных этапа:

- *начальный* этап, на котором преобладает научная деятельность: коллектив разрабатывает научно-методологическую основу работы НОЦ, определяет основные направления научных разработок и начинает исследования;
- *продвинутый* этап предполагает реализацию научных разработок, их внедрение в образовательный процесс.

Безусловно, второй этап могут реализовать центры, результативно работающие длительное время, установившие прочные внешние связи, вышедшие на уровень финансового самообеспечения.

Роль НОЦ в развитии научного потенциала вуза велика, поскольку он объединяет единомышленников для разработки одной для всех значимой цели, но задачи у каждого – свои. Центр становится проектной площадкой для разработки и реализации индивидуальной траектории развития каждого ученого отдельного факультета или вуза в целом.

В настоящее время в Удмуртском государственном университете функционируют 22 научно-образовательных центра. Одной из недавно образованных структур является НОЦ «Инновационное проектирование в мультилингвальном образовательном пространстве». Для любого центра при организации деятельности важное значение имеет определение методологических основ его функционирования.

*Цель* данного НОЦ – создание **научно-образовательной среды**, позволяющей объединять деятельность научных школ и лабораторий в раскрытии сущности, закономерностей и принципов совершенствования иноязычного образования в условиях многоуровневой системы образования.

*Методологическими основами* создания научно-образовательной среды, а значит и повышения качества иноязычного образования являются, в частности, такие современные подходы, как средовой, системный, интегративный, компетентностный, междисциплинарный.

Для того чтобы НОЦ функционировал эффективно, необходимо создать такую научно-образовательную среду, которая бы способствовала становлению молодых ученых в процессе обучения студентов, бакалавров, магистрантов. Подобную среду не в состоянии создать отдельная группа ученых. Необходима работа всего коллектива. Именно среда признана потенциальным средством управления становлением личности, поскольку она учитывает национально-региональные особенности Удмуртской Республики, специфику вуза, факультета. Она создает условия для овладения компетенциями, необходимыми для включения в плодотворную научно-исследовательскую деятельность.

Успех деятельности НОЦ возможен при наличии следующих **условий**, обеспечиваемых университетом: мотивационных, кадровых, материально-технических, научно-методических, организационных, финансовых, норма-

тивно-правовых, информационных, которые позволяют создать научно-образовательную среду университета. Эти условия должны быть предусмотрены политикой университета и обеспечиваться, а также контролироваться ректором, в частности проректором по научной работе. Кратко остановимся на этих условиях.

*Мотивационные условия.* Создание условий для мотивации (материальной и нематериальной) молодых, не имеющих научной степени коллег, а также кандидатов наук для продолжения своей научной деятельности.

*Кадровые условия.* Поддержка кандидатов наук в процессе написания и защиты докторских исследований. Привлечение ведущих ученых России к проведению открытых лекций, семинаров, мастер-классов, вебинаров.

*Материально-технические.* Оснащение лабораторий, лекционных аудиторий, учебно-методических центров необходимым оборудованием.

*Научно-методические.* Предоставление доступа к электронным фондам ведущих научных библиотек России и зарубежья.

*Организационные.* Организация регулярных методологических семинаров для молодых ученых, проведение внутриуниверситетских конкурсов, грантов, выездных семинаров. Поддержка и контроль деятельности научно-образовательных центров университета.

*Финансовые.* Финансовая поддержка в публикации монографий и статей в журналах, рекомендованных ВАК, в участии в научных конференциях, семинарах, курсах повышения квалификации, в процессе защиты диссертаций и т. п.

*Нормативно-правовые.* Включение научных достижений в общую нагрузку преподавателя (написание статей, монографий), финансовое поощрение за издание монографий и учебных пособий, предоставление оплачиваемого творческого отпуска с обязательным сохранением рабочего места.

*Информационные.* Систематическое и своевременное информирование о предстоящих конкурсах, научных мероприятиях, грантовых программах, являющихся источником финансирования, тем самым оказывая поддержку развития НОЦ. Информированность библиотекой о журналах, сайтах и т. п., входящих в реестр цитируемых.

Внутри самого центра должны быть реализованы следующие условия:

- *организационные:* задача руководителя создать сплоченный, творчески мыслящий коллектив, внутри которого действует организационное ядро;

- *программно-прогностический:* системная работа возможна только при условии стратегического планирования деятельности и прогнозирования перспектив, в том числе по привлечению молодых исследователей к внедрению результатов работы.

*Междисциплинарная интеграция* является важнейшим условием проектирования целостной научно-образовательной среды в условиях иноязычного образования. Интеграция необходима на разных уровнях:

- интегрирование в мировое научно-исследовательское и образовательное пространства, т. е. соответствие стандартам, принятым в иноязычном образовании на европейском уровне;

- интегрирование в общекультурную и профессиональную научно-исследовательскую, образовательную и иноязычную подготовку, соответствующую требованиям ФГОС;



- интегрирование на междисциплинарном уровне, составление единого научно-исследовательского и образовательного блока, объединенного едиными целями, методами и средствами, исходя из общих профессионально значимых функций современной науки и образования;

- интегрирование на внутривузовском уровне, ориентируя научно-исследовательскую деятельность на совершенствование качества общекультурной и профессионально значимой подготовки.

*Задачи, стоящие перед НОЦ «Инновационное проектирование в мультилингвальном образовательном пространстве»:*

1. Определение и обоснование теоретико-методологических основ повышения качества иноязычного образования в условиях многоуровневости.

2. Определение методологических основ междисциплинарной интеграции научных исследований в направлениях «Филология» и «Лингвистика».

3. Создание системы научно-исследовательской деятельности, способствующей:

- достижению высокого качества иноязычного образования путем систематизации и построения целостного междисциплинарного содержания научно-исследовательской деятельности;

- овладению будущими специалистами системой научно-исследовательских, общекультурных и профессиональных компетенций.

Разработка концептуальных моделей и научно-исследовательских программ оказания практической помощи участникам научных школ и лабораторий в реализации инновационных научно-экспериментальных исследований.

Реализация этих задач будет способствовать:

- повышению *качества обучения* языкам и культурам и обеспечению эффективности, стабильности и жизнеспособности гуманитарного образования;

- появлению широкого спектра *новых исследовательских тем*, в частности по вопросам мультилингвального образования для молодых преподавателей, студентов с научным потенциалом и зрелых исследователей в качестве перспективных тем магистерских, кандидатских и докторских диссертаций (актуальных для «филологии», «лингвистики», «педагогике», «культурологии» и других гуманитарных направлений);

- *интеграции научного потенциала* и созданию коллективных исследовательских проектов как фактора становления научных школ по исследованию теоретических и прикладных проблем в гуманитарных областях научного знания;

- формированию *профессиональной компетентности* у студентов и молодых преподавателей, что позволит им стать не только высококвалифицированными профессионалами в филологии, межкультурной коммуникации и языковой педагогике, но и овладеть системой общекультурных и профессиональных компетенций, развиваемых в процессе мультилингвального образования.

Одним из основных этапов научного исследования школы или лаборатории является формулировка общей темы коллективного исследования. Тема коллективного исследования соответствует цели, концепции центра.

Все темы научных работ, проводимых в рамках коллективного исследования, входят как составные части в общую тему НОЦ и становятся состав-

ными частями программы исследований. Цели же отдельных исследований могут рассматриваться как задачи.

**В задачи руководства** научных школ и лабораторий входят:

- овладение руководителем методологией научного исследования;
- обучение исследователей методологии проведения научного исследования;
- планирование комплекса научных исследований, необходимых на данном этапе;
- организация и помощь в планировании индивидуальных исследований каждого участника научного коллектива;
- обеспечение контроля выполнения всех планов;
- обобщение полученных результатов;
- планирование и организация публикаций и внедрение полученных результатов.

**Составление планов** научно-исследовательской работы школы.

Работа планируется как можно более подробно по срокам, чтобы иметь возможность на каждом этапе обсуждать получаемые результаты, контролировать ход выполнения работы. Желательно, чтобы в годовых планах каждый исполнитель представлял какие-либо отчетные материалы ежеквартально.

Работа планируется таким образом, чтобы каждый член исследовательского коллектива видел в деятельности свое определенное место и те виды работы, которые он должен выполнить персонально.

План позволяет увидеть перспективу и результат научной деятельности, он включает следующие разделы:

1. Научно-организационная работа. В этом разделе планируются учебные семинары по повышению квалификации научных работников.
2. Издательская деятельность. В этом разделе отражаются все работы, которые намечаются к публикации, и сроки их издания.
3. Деятельность по внедрению полученных результатов в практику образования.

Деятельность руководителя исследовательского проекта заключается в контроле за выполнением планов и регулярном обсуждении полученных результатов.

В рамках НОЦ каждый ученый, при консультировании руководителем, проектирует свое исследование в соответствии со следующей **схемой**:

идея – выявление противоречия – постановка проблемы – определение объекта и предмета исследования – формулирование его цели – построение научной гипотезы – определение задач исследования – планирование исследования (составление временного графика необходимых работ) – проведение исследования и оформление результатов.

Основными **критериями качества** работы НОЦ могут послужить следующие аспекты:

1. Проводимые исследования должны быть не только фундаментального, но и прикладного характера. Конечный итог – внедрение разработок в образовательный процесс.
2. Конкретные научные результаты должны соответствовать российскому и международному уровням.

3. Работа НОЦ осуществляется в соответствии с методологически обоснованной программой исследования, в которой каждый из членов видит свое направление работы и понимает свою миссию в достижении общей цели.

4. В процессе исследований каждый представитель центра использует современные теоретические и экспериментальные методы исследования.

5. Исследования необходимо нацеливать на коммерциализацию, т. е. НОЦ должен стремиться к самофинансированию посредством участия в грантовых разработках, в выполнении заказов государства, бизнеса и населения.

6. На базе разработок НОЦ создаются новые учебные курсы в соответствии с ФГОС ВПО как для бакалавров, так и для магистрантов, а также для системы дополнительного образования.

7. Предполагается внушительное количество научных публикаций, защита кандидатских и докторских диссертаций.

Оформление результатов исследования осуществляется в виде публичных докладов, выступлений (на методологических семинарах, конференциях, симпозиумах, научных съездах), рефератов, научных статей, тезисов, научных отчетов, монографий, методических пособий.

Сеть внедрения полученных результатов в практику постепенно разрастается за счет коллег из соседних вузов, предприятий, фирм. Этот внедренческий аспект деятельности руководитель исследовательского коллектива должен постоянно держать в поле зрения, поскольку конечной целью научно-исследовательской работы является развитие практики.

Таким образом, повышение качества образования состоит в упорядочении коллективной научно-исследовательской деятельности в **целостную систему** с четко определенными характеристиками, логической структурой и процессом ее осуществления.

**Зубцовский Николай Егорович**  
Кандидат зоологических наук  
Декан биолого-химического факультета  
Удмуртский государственный университет  
г. Ижевск, Российская Федерация

**ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ – ПЕРСПЕКТИВНОЕ  
НАПРАВЛЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА КЛАССИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА В РЕШЕНИИ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ  
И ПРИКЛАДНЫХ ЗАДАЧ В ОБЛАСТИ  
ОХРАНЫ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ**

Abstract

The article discusses the issues of ecological engineering and the role of the university potential in solving fundamental and practical problems in the field of environmental protection. The ecological situation in the Udmurt Republic is ana-

lyzed and the role of Udmurt University in organizing its efficient management is shown.

Key words: ecological engineering, environmental protection, university

Исследования в области охраны окружающей среды (ООС) и практическое внедрение их результатов – задача комплексная, требующая участия специалистов всех естественно - научных и математических профилей, экономистов, юристов, медиков, инженеров, социологов. Классический университет является моделью такого сообщества, т.к. в нем представлены все фундаментальные науки, формирующие знания о составе, строении и функционировании элементов окружающей среды и места в ней человека. Регионы, в которых существуют классические университеты, имеют свои природные условия, как правило, специфические экологические проблемы, созданные той или иной структурой хозяйствования.

Успешность университета в решении таких проблем будет тем выше, чем масштабнее уровень интегративности прямых и косвенных участников процесса.

В Удмуртской республике существует 2 главных фактора, определяющих экологическую проблематику субъекта Федерации. Это - уничтожение запасов химического оружия (УХО) и добыча нефти. Не нужно быть провидцем, чтобы увидеть в этом действительно серьезные проблемы для ОС и здоровья человека в регионе. Однако до начала 90 гг. прошлого века вопросы экологии ОС так категорично не ставились. В 1992 г. УдГУ получил первое предложение от военного ведомства РФ принять участие в разработке документов экологического сопровождения проекта УХО в г. Камбарке. На этот период еще не было общепринятых нормативных документов, регламентирующих такую деятельность за исключением СНиП 1.02.07-87. Инициативная группа, руководителем которой стал автор данной статьи, основываясь на собственном понимании проблемы, предложила поэтапный вариант такого сопровождения на примере биоты.

Первый этап: Прогноз экологической обстановки в районе хранения химического оружия на территории Удмуртии (1992 г.).

Второй этап: Проведение биологического зонирования района расположения объекта по хранению люизита (1993 г.).

Третий этап: Рекреационное и биоценотическое зонирование района расположения объекта по хранению отравляющих веществ (ОВ) на территории Удмуртии (1993 г.).

Четвертый этап: Обоснование структурно-функциональных характеристик и разработка требований к созданию системы станций локального и регионального биологического мониторинга в районе хранения ОВ на территории Удмуртии.

Перечисленные выше этапы, опробованные на элементах биоты, были предпроектными, описывающие состояние флоры и фауны до начала реализации проекта, т.е. как принято говорить, на старте. Очевидным было понимание необходимости производить подобные описания почвы, воды, воздуха, физических факторов. Наши исследования биоты были своеобразным прообразом нормативных документов (СНиП 11-02-96. Инженерные изыскания для

строительства; СП П-102-97. Инженерно-экологические изыскания для строительства).

В 1993 г. в УдГУ был организован учебно-научный институт прикладной экологии (ИПЭ) для решения задач экологического сопровождения (проектирования) хозяйственной деятельности, который стал своеобразным центром привлечения разнопрофильных специалистов для решения актуальных экологических проблем. В зависимости от сложности и масштабов проекта состав рабочей группы изменялся по количественным и профессиональным параметрам. Стало очевидным, что такая гибкость в работе позволила привить умение работать в составе команды, что, как показал опыт, гарантирует своевременность и качество выполнения заказа, т.е. цивилизованный результат.

На сегодня ИПЭ работает в научном направлении «Экологическое проектирование в сфере хозяйственной деятельности», которое является составной частью приоритетной научной задачи федерального уровня «Рациональное природопользование».

Данное направление по-своему уникально в среде классических университетов России и представляет собой триединый учебно-научно-проектный комплекс.

Инновационная привлекательность проектной деятельности в классическом университете заключается по нашему мнению в перманентной смене этапов научно-исследовательского процесса от фундаментального к прикладному; от прикладного - к реальному практическому воплощению. Последнее может быть положительным или отрицательным (согласование-несогласование проекта).

В деталях – это следующие позиции.

- Все финансовые расходы берет на себя **заказчик**. Экологическое проектирование – школа финансовой, исполнительской дисциплины, формирования государственного, но не узковедомственного стиля мышления. Это важно как для уже зрелых специалистов, тем более для студентов – будущих молодых специалистов. Это – школа подготовки менеджера в природоохранной и природопользовательской сфере.

- Экологическое проектирование предполагает решение одной комплексной задачи группой разнопрофильных специалистов университетского, медицинского, сельскохозяйственного, инженерного профиля, природоохранных ведомств, академических институтов, респондентов, т.е. временных коллективов, работающих **в режиме мозгового штурма**.

- В подготовке специалиста биолога, эколога, химика, географа, природопользователя экологическое проектирование является тренинг – площадкой для подготовки компетентного специалиста, что в свете современной концепции образования является приоритетом. Экологическое проектирование – площадка подготовки профильного специалиста в области экологии и природопользования.

- Экологическое проектирование позволяет быстро (практически уже завтра) вовлечь в интеллектуальный кругооборот и превращать в конкретный практический результат фундаментальные научные данные, обреченные в иных ситуациях годами и десятилетиями пылиться на книжных полках.

- Открытость для партнеров, готовность участвовать в проектах других регионов, готовность привлекать специалистов из других (смежных) регионов, т.е. формировать команды по профилю и задачам.

- Ни в одном ГОС направлений биологии, экологии, химии, географии нет дисциплин по проектированию. Нарботанный нами материал вполне достаточен для формирования рабочих программ данного профиля в формате дисциплин по выбору.

- Проект как интеллектуальный продукт является готовым учебным пособием или сценарием для ролевых деловых игр студентов, специализирующихся в области экологии, биологии, природопользования, на заданную тему в конкретном месте и в конкретное время.

За последние 12 лет в результате совместной работы УдГУ (специальности: биология, химия, экология, природопользование, география), Ижевской государственной медицинской академии (ИГМА), Ижевской государственной сельскохозяйственной академии (ИжСХА), Физико-технического института УрО РАН, Минприроды УР, Министерства по ГО и ЧС УР, Роспотребнадзора, АНО Технопарк «Удмуртия» выполнено **более 100** экологических проектов, наиболее значимые из которых следующие.

- Технико-экономическое обоснование (ТЭО) на строительство комплекса утилизации твердотопливных ракетных двигателей в Воткинском районе Удмуртской республики. Раздел «Оценка воздействия на окружающую среду (ОВОС)». 1999 г.

- Предотвращение и ликвидация аварий на подводном переходе нефтепровода «Вятка-Ашит» через р. Каму, 2000г.

- ТЭО проекта уничтожения химического оружия в п. Кизнер УР. ОВОС, 2000 г.

- ТЭО проекта уничтожения химического оружия в п. Камбарке УР. ОВОС, 2000 г.

- Экологическое обоснование реконструкции объекта «Пибаньшур», 2003 г.

- Проектирование подводного перехода через р. Кама нефтепровода «Вятка-Ашит». III очередь, 2005 г. Разделы. Инженерно-экологические изыскания и ОВОС.

Следует отметить, что высокое качество проектных работ, которое, как правило, демонстрирует проектная группа УдГУ, отсутствие отрицательных заключений Государственной экологической экспертизы на разработанные нами разделы проектов, адекватное результатам резюме в сети Internet расширило круг заказчиков на выполнение экологических работ УдГУ, который на сегодня охватил Пермский край, Республики Татарстан и Башкортостан, Красноярский край, Западно-Сибирские регионы, Тюменскую область, г.г. Москву, Екатеринбург, Саратов и др. Это является свидетельством признания УдГУ достойным членом ассоциации строителей Российской Федерации. Представляется, что реализация предложений по расширению деятельности классического университета в области экологического (а, может быть, социального, демографического др.) проектирования, наполнит программу развития Российского общества новым, реально-необходимым и достигаемым позитивным содержанием.

**Колодкин Владимир Михайлович**  
**Доктор технических наук, профессор**  
**Заведующий кафедрой математического моделирования**  
**и прогнозирования**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

**НОЦ «АНАЛИЗ РИСКА И СНИЖЕНИЕ ПОСЛЕДСТВИЙ**  
**ПРИРОДНЫХ И ТЕХНОГЕННЫХ КАТАСТРОФ»**  
**В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЗДАНИЙ**  
**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Abstract

The role of the Research and Education Centre “The analysis of risks and reducing consequences of the natural and man-made disasters” in the fire safety systems of the buildings of educational institutions of the Russian Federation is discussed. The complex approach to the organization of such systems is shown.

Key words: Research and Education Centre, natural and man-made disasters, fire safety systems, buildings of educational institutions

Один из аспектов обеспечения пожарной безопасности зданий образовательных учреждений (ОУ) – количественная оценка уровня пожарной безопасности в отношении людей, находящихся в здании. Общепринятой характеристикой уровня пожарной безопасности зданий образовательных учреждений в России является величина индивидуального пожарного риска. Сопоставительный анализ количественных значений оценок пожарного риска, позволяет выделить здания с высоким уровнем пожарной опасности. Именно к этим объектам должны в первую очередь применяться меры по уменьшению пожарной опасности. Динамика изменения количественных оценок риска позволяет проверить эффективность мер и, при необходимости, откорректировать меры, направленные на снижение ущерба от пожаров в зданиях образовательных учреждений. Количественная оценка пожарного риска обеспечивает условия для ранжирования зданий по уровню пожарной опасности, позволяет определиться с путями снижения уровня опасности с учетом существующих финансовых ограничений. Количественная оценка риска позволяет ранжировать территории (например, районы города) по уровню пожарной защищенности.

Обеспечение пожарной безопасности – это в первую очередь финансовый вопрос. Поэтому с учетом количественных оценок пожарного риска распределяются финансовые средства, выделяемые на обеспечение пожарной безопасности зданий ОУ, расположенных в пределах территориального образования.

Проблема заключается в том, что прогнозирование уровня пожарной опасности должно быть выполнено с согласованной точностью для всех зданий образовательных учреждений в пределах территориального образования. Вместе с тем, требуемая точность прогнозирования последствий пожара, разнообразие внутреннего строения зданий, разнообразие и сложность процессов, протекающих при пожаре (процесс пожара в здании, процесс эвакуации

людей из здания в условиях пожара), предопределяют использование сложных математических моделей. В свою очередь сложность моделей обуславливает высокий уровень квалификации специалистов. Например, на территории Удмуртской Республики ~ 600 зданий образовательных учреждений. Следовательно, для контроля уровня пожарной защищенности зданий образовательных учреждений требуется ~ 600 специалистов.

Проблема усугубляется тем, что с ростом требований по сложности моделей, возрастают требования к программным средствам, поддерживающим процесс прогнозирования последствий пожаров. В результате, программные комплексы для решения практически значимых задач в области прогнозирования последствий пожара становятся малодоступны для специалистов в области пожарной безопасности.

Отмеченное противоречие между сложностью математических моделей, с одной стороны, и необходимостью исследования уровня пожарной опасности для огромного количества зданий, с другой стороны, может быть преодолено на базе интеграции математической теории безопасности с современными информационными технологиями. Цель интеграции – обеспечить доступ к математическим моделям прогнозирования последствий пожаров и соответствующим программным продуктам, широкому кругу Пользователей (представителям собственников зданий, представителям экспертных, страховых организаций и т.д.). Интеграция позволит предоставить конечному Пользователю инструментарий для прогнозирования уровня пожарной опасности зданий; для выявления зданий ОУ с недостаточной пожарной защищенностью; для выявления экономически обоснованных мероприятий по снижению ущербов при пожарах. Путь интеграции лежит через создание (развитие) проблемно-ориентированного Ресурса на базе открытой аппаратно-независимой тиражируемой программной платформы.

В настоящее время для прогнозирования последствий пожара в рамках проблемно-ориентированного Ресурса «Безопасность в техносфере» (<http://rintd.ru/>) предназначен Сервис – «Декларация пожарной безопасности» («Декларация ПБ»). Сервис «Декларация ПБ» предназначен для формирования деклараций пожарной безопасности зданий образовательных учреждений. Сервис доступен Пользователям в режиме свободного доступа. Результатом работы Пользователя в среде Сервиса является документ - Декларация пожарной безопасности.

Разработка деклараций пожарной безопасности в рамках Сервиса осуществляется через механизм «личных кабинетов». Суть данного механизма в том, что каждый Пользователь системы осуществляет процессы разработки документов, проведение расчетов на персонализированной странице Ресурса. Функциональное наполнение страницы зависит от роли Пользователя. В качестве примера, приведем функциональное наполнение для ролей «учебное заведение» и «администратор учебных заведений».

Для роли «учебное заведение» доступен функционал расчета пожарного риска и формирования соответствующих документов (декларация пожарной безопасности, расчетно-пояснительная записка). Работа в рамках сервиса «Декларация ПБ» для данной роли сводится к следующей последовательности действий:



1. Представление в систему данных по объекту, для которого будут формироваться документы. Данные по объекту включают: поэтажный план здания с размерами и типами помещений (тип характеризует свойства помещения, с точки зрения пожарной безопасности), возможное количество людей в каждом из помещений и в здании в целом. Для ввода в систему поэтажных планов используется специальная программа - редактор, которую можно "скачать" с официального сайта портала «Безопасность в техносфере» (<http://rintd.ru/declaration>). Ввод данных осуществляется для каждого этажа путем векторизации планов (оцифровка с растровых изображений). Информации по зданию сохраняется на компьютере Пользователя. Допускается ее редактирование. Данные по зданию экспортируются программой редактора в файл специального формата.

2. Информация по зданию передается на сервер для расчета и генерации декларации и расчетно-пояснительной записки. С точки зрения Пользователя данный этап работы заключается в указании имени файла, содержащего информацию по зданию, и подачи команды "Загрузить".

3. Сгенерированные документы доступны для "скачивания" с персонализированной страницы ресурса.

Отметим, что процедура расчета пожарного риска и формирования декларации пожарной безопасности поддержана обучающей системой, которая доступна в рамках Ресурса через раздел "Обучение" ([http://rintd.ru/form\\_decl](http://rintd.ru/form_decl)).

Для роли «администратор учебных заведений» доступен функционал анализа обобщенных результатов по оценке пожарных рисков зданий образовательных учреждений. Для представления результатов расчетов используются два способа: табличный и картографический. Картографическое представление результатов расчетов построено на платформе «Карты Google». Пользователь имеет возможность "скачать" картографическую информацию любого района земного шара в различных видах (спутниковые снимки, схемы, карты высот и т.д.). Для отображения результатов расчетов по объекту на карте осуществляется "привязка" к определенной точке. "Привязка" осуществляется путем указания географических координат объекта в системе WGS84.

Проблемно-ориентированный Ресурс проходит стадию опытной эксплуатации при анализе пожарной безопасности зданий образовательных учреждений Удмуртской Республики. По окончании опытной эксплуатации возможности Ресурса будут ориентированы на снижение пожарной опасности зданий образовательных учреждений Российской Федерации.

Таким образом, при обеспечении пожарной безопасности зданий ОУ Российской Федерации решению подлежат комплекс задач:

- Моделирование пожара в зданиях ОУ, моделирование эвакуации людей из зданий в условиях пожара, оценка готовности сил и средств пожарной защиты (математическая теория безопасности в части пожарной безопасности);

- Обеспечение доступа к проектирующим процедурам широкому кругу Пользователей посредством сети Интернет.

- Подготовка и переподготовка Пользователей в области пожарной безопасности, в том числе, обучение Пользователей работе в среде Ресурса.

Для успешного решения указанного комплекса задач весьма значимо объединение специалистов различных направлений в рамках НОЦ «Анализ

риска и снижение последствий природных и техногенных катастроф». Работа поддержана грантом АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы» «Паспорт безопасности образовательного учреждения как основа управления рисками в образовательных учреждениях России». НОЦ участвует в проведении семинаров и конференций. В частности 29-30 июня 2011 года состоялась VII Всероссийская конференции "Безопасность в техносфере", на которой были обсуждены результаты работ по обеспечению безопасности населения и территорий, проводимые в Российской Федерации.

**Умняшкин Владимир Алексеевич**  
**Доктор технических наук, профессор**  
**Заведующий кафедрой дизайна промышленных изделий**  
**Ившин Константин Сергеевич**  
**Кандидат технических наук, доцент**  
**Кафедра дизайна промышленных изделий**  
**Громовой Сергей Владимирович**  
**Кандидат технических наук, доцент**  
**Кафедра дизайна промышленных изделий**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

## **РАЗВИТИЕ ДИЗАЙНА И ИНЖИНИРИНГА ПРОМЫШЛЕННЫХ ИЗДЕЛИЙ В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ЦЕНТРЕ**

### **Abstract**

The article analyzes how design and engineering of manufactures can be developed in the Research and Education Center. The history of establishing the Center, its structural organization, achievements and results of work are in the focus of attention.

Key words: design, engineering, manufactures, research and education center

Основным центром дизайна и инжиниринга промышленных изделий в Удмуртской Республике с 1970-х до 1990-х годов являлся Ижевский автомобильный завод. После выведения Ижевского автомобильного завода из Минобороны завод обрёл самостоятельность, но в связи со сложной экономической ситуацией в стране был вновь приобретен и был обязан действовать вопреки логике и интересам развития собственных разработок. В 2000-х годах были созданы самостоятельные проектные организации с высококвалифицированными специалистами в области промышленного дизайна (бывшими работниками конструкторского бюро и дизайн-центра ИжАвто): ООО «Инженерный центр «i-Дизайн», ООО «Трансинжинеренг», ООО «Биотехнолоджи» и др.

Высококвалифицированные кадры в области промышленного дизайна (бывшие специалисты ИжАвто), материально-техническая и производственная база стали основой для создания в 2009 году Научно-образовательного

центра (НОЦ) «Развитие дизайна и инжиниринга промышленных изделий в Удмуртской Республике» под руководством доктора технических наук, профессора В.А. Умняшкина. Открытие направления технической эстетики и дизайна обусловлено необходимостью обеспечения производства высокоэстетических конкурентоспособных изделий и транспортных средств в промышленном комплексе Удмуртской Республики, открытием аспирантуры (с 2001 года), магистратуры (с 2009 года) по данному направлению. НОЦ объединяет Удмуртский государственный университет (УдГУ), Ижевский государственный технический университет (ИжГТУ), ОАО «Ижевский автомобильный завод», ООО «Инженерный центр «i-Дизайн», Министерство промышленности и транспорта УР, Министерство образования и науки УР (структура НОЦ на рисунке 1). Участие в НОЦ правительства УР позволяет привлекать к НИОКР промышленный комплекс УР. Данный НОЦ является первым опытом в НОЦ по направлению технической эстетики и дизайну в РФ [Умняшкин В.А., Ившин К.С. Модель научно-образовательного центра в подготовке высококвалифицированных дизайнеров // Дизайн. Материалы. Технология. – 2010. – № 4. – С. 3-5].



Рисунок 1 – Структура НОЦ  
«Развитие дизайна и инжиниринга промышленных изделий в УР»

**Сотрудничество НОЦ:** Общероссийская общественная организация «Союз дизайнеров России»; ОАО «Ижевский машиностроительный завод», ФГУП «Ижевский механический завод», ОАО «Ижевский автомобильный завод», ОАО «КАМАЗ», ОАО «НефАЗ», ОАО «УваДрев», ГОУВПО «МГТУ «МАМИ», ГОУВПО «Камская государственная инженерно-экономическая академия», ГОУВПО «Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева», ГОУВПО «Тольяттинский государственный университет» и др.

**Основные направления НОЦ:** методологические основы дизайна промышленных изделий и транспортных средств, экологически чистый городской транспорт; эргономическое проектирование оружия двойного назначения; эргономическое проектирование транспортных средств; системы автоматизированного проектирования в дизайне: электронное геометрическое моделирование, прочностной анализ и визуализация; проектирование современных и традиционных деревянных конструкций; материаловедение в современном дизайн-проектировании; технология быстрого моделирования и изготовления изделий.

**Результаты деятельности НОЦ за 2009-2011 годы:**

– подготовлено: 5 бакалавров дизайна, более 40 специалистов в области промышленного дизайна, 4 магистра дизайна, 2 кандидата наук и подготавливаются 2 докторских диссертации по специальности 17.00.06 – Техническая эстетика и дизайн;

– участие в научно-исследовательских работах федеральных и ведомственных целевых программ Минобрнауки РФ:

– «Разработка научных основ расчета, проектирования и конструирования гибридных энергосиловых установок (ГЭСУ) транспортных машин и создание экспериментального образца городского автомобиля особо малого класса (квадрицикла) с ГЭСУ» (рНП 01.2.006 06492, Рособразование);

– «Разработка методик структурной и параметрической оптимизации комбинированных (гибридных) энергосиловых установок транспортных средств» (рНП 01.2.00 901933, Рособразование);

– «Расчетно-экспериментальные исследования прочности и пассивной безопасности кузовных конструкций автотранспортных средств с трехслойными панелями в условиях действия эксплуатационных и аварийных нагрузок» (государственный контракт № П460, Минобрнауки РФ, совместно с НГТУ им. Р.Е. Алексеева, г. Нижний Новгород).

– научные публикации:

– 7 монографий и 5 учебных пособий с грифом УМО;

– 43 научных публикации в журналах, входящих в перечень ВАК РФ;

– 5 научных публикаций в иностранных журналах;

– 7 патентов на полезную модель и промышленный образец.

– участие в более 30 международных, российских конгрессов, конференций, форумов и выставках;

– некоторые проектные работы:

– проект интерьера городского автобуса (ОАО «НефАЗ», подготовлен к производству автобус с новым интерьером). Автобус демонстрировался на первом международном салоне Busword Russia 2010 (30.06-02.07.2010 год);

- проект экстерьера автомобиля бескапотной компоновки Урал на основе серийной кабины;
- проект экстерьера автомобиля капотной компоновки Урал-6464;
- проект гаммы массажных комплексов;
- дизайн-проект медицинской техники.

На рисунках 2-4 приведены некоторые реализованные проектные работы НОЦ.



Рисунок 2 – Проекты экстерьеров Урал-6464, Урал-6320, Урал-4320



Рисунок 3 – Проекты автомобиля ИЖ-фургон и мотоцикла малой кубатуры



*Рисунок 4 – Проект серии охотничьих карабинов*

**Черных Елизавета Михайловна**  
**Кандидат исторических наук**  
**Доцент кафедры археологии и истории первобытного общества**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

**НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР**  
**«ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ»: ПОД ЗНАКОМ ТРЕХ «И»**

Abstract

The innovative potential of the Research and Education Centre “Historical and Cultural Heritage” is discussed in the context of interdisciplinary studies. The article shows how the results of research are introduced into the academic process.

Key words: Research and Education Centre, Historical and Cultural Heritage, innovation, institutionalization

НОЦ «Наследие» был создан в самом конце 2009 г. на базе нескольких подразделений исторического факультета - кафедры археологии и истории первобытного общества, Института истории и культуры народов Приуралья и Музея древней и средневековой истории Камско-Вятского междуречья. В их деятельности одними из основных задач всегда стояли сохранение, изучение и популяризация историко-культурного (прежде всего, археологического) наследия народов УР. В практике работ Камско-Вятской археологической экспедиции, организованной Р.Д.Голдиной в 1973 г. и проводившей мас-

штабные обследования с целью выявления и изучения памятников всех эпох, хоздоговорные исследования изначально занимали большое место. Они гарантировали финансовую обеспеченность экспедиции, необходимый уровень ее материально-технической базы, позволяли расширять пространственное поле и количественные параметры проводимых работ. Одновременно нарабатывались партнерские связи с хозяйствующими субъектами, государственными и муниципальными органами власти. Вовлечение все эти годы в сферу полевой и камеральной работы археологов университета специалистов различного профиля (географов, биологов, физиков, антропологов и т.д.) обеспечивало интегративный характер всем проводимым мероприятиям и программам. В итоге, к настоящему времени наш коллектив подошел вполне подготовленным к тем новым задачам, что были сформулированы руководством вуза как определяющие характер научной и инновационной деятельности вуза.

Сотрудничество науки и образования в деятельности НОЦ «Наследие» реализуется через организацию на базе кафедры археологии специализации, аспирантуры, а в условиях нашего реформируемого образования и магистратуры. В учебные программы включены курсы по подготовке специалистов, способных выполнять работы по выявлению и изучению археологических памятников, осуществлять мониторинг состояния памятников археологии, проводить охранно-спасательные работы на разрушаемых объектах, готовить аналитические отчеты и экспертные заключения для органов государственной власти. Задача подготовки таких специалистов весьма актуальна. В УР система государственной охраны объектов историко-культурного наследия пока еще находится в стадии формирования, тогда как потребности хозяйственного освоения, активизация деятельности внешних инвесторов на рынке строительства, масштабные земельные мобилизации ведут к стремительной и безвозвратной утрате памятников археологии. Появление в спектре нашей деятельности новых направлений – промышленной, городской, церковной археологии – требуют адекватной обстановке реакции со стороны научно-образовательного сообщества. Думаю, министерствам культуры и образования есть о чем подумать и здесь. Грамотные менеджеры в сфере сохранения и использования историко-культурного наследия – социальный заказ не столь уж отдаленного будущего.

Проблема выведения культурного и, в том числе, археологического наследия из сферы узкопрофессиональных интересов ученых на уровень общезначимого дела, ставит на повестку дня задачи формирования в общественном сознании интереса и уважения к национальным древностям, популяризации наследия как реального культурного фундамента национальной истории. Организация вузовского Музея, выставочная деятельность на местах проведения раскопок, в Ижевске, в других городах и за рубежом, пропаганда нашего исторического и культурного наследия – уже давно стали для археологов непреложной задачей. Проведение экскурсий для студентов и школьников, лекций, выполнение курсовых и дипломных проектов, диссертационных исследований обеспечили Музею древней и средневековой истории Камско-Вятского междуречья статус многофункционального центра сохранения и популяризации многонациональной культуры народов Прикамья. Через про-

ектную деятельность в последние годы проводится модернизация существующей экспозиции музея, отрабатываются совместно с ЦКПП научно-прикладные задачи по реставрации и консервации экспонатов основного фонда музея. Иллюстративно-тематическое издание «Наследие народов Прикамья», подготовленное коллективом авторов во главе с Р.Д.Голдиной по материалам музейных коллекций было удостоено Национальной премии РФ за 2007 г. в номинации «За большой вклад в популяризацию археологического наследия». Сотрудниками кафедры и Института ведется активная работа по картированию объектов историко-культурного наследия УР (в 2010 г. опубликованы книги Бодалевой М.Н. «Памятники истории и культуры Шарканского района УР как источник по изучению края», Ларионовой Е.Л., Шапран И.Г. «Объекты историко-культурного наследия Завьяловского района УР как источник по истории края», в 2011 г. подготовлена в печать монография Р.Д.Голдиной и Е.М.Черных «Археологическая карта Каракулинского района УР»).

Прерогатива охраны и сохранения памятников истории и культуры законодательством РФ отводится государственным органам, имеющим на то юридические полномочия. Ученый в этой системе – не сторонний наблюдатель. На нас лежит ответственность за качественное и своевременное проведение обследований территорий при землеотводах и строительстве, выполнение экспертных оценок предлагаемых хозяйственных проектов. Несогласованные земляные работы зачастую приводят к полному или частичному разрушению памятников археологии. В нашей практике таких примеров более чем достаточно. Но достаточно и позитивного опыта. Так, в последние годы сотрудниками кафедры и института проводились спасательные аварийные раскопки на территории ОАО «Ижмаш», Троицкого кладбища г. Ижевска, давшие оригинальные материалы по культуре повседневности ижевских обывателей XIX – первой трети XX вв. Такие работы предоставляют уникальную возможность для успешной реализации междисциплинарного подхода к изучению историко-культурного наследия, верификации исторических реконструкций недавнего прошлого. Показательна сама динамика заключения хозяйственных договоров: если в 1973-2000 гг. нами было реализовано около 35 проектов, то за 2001-2010 гг. – уже более 100. К сожалению, доля республиканских договоров среди них все еще мала. Это с очевидностью демонстрирует как недоработки со стороны местных компетентных органов, так и свидетельствует о масштабности предстоящей работы на уровне регионального историко-культурного наследия. Эффективное взаимодействие госорганов охраны, заказчиков строительства и ученых университета пока еще выглядит скорее как желательный, но не действительный результат. В ближайшее время одним из приоритетных направлений будет являться инвентаризация памятников археологии, стоящих на государственной охране, мониторинг их состояния параллельно с обследованием ранее неизученных территорий. Такая работа должна проводиться на ином качественном уровне: с привлечением данных аэрофотосъемок и космического зондирования, с точной привязкой границ памятников с помощью современного высокоточного оборудования. Такие работы уже несколько лет выполняются нашими коллегами из Краснодарского, Ставропольского краев, Челябинской области.



---

Инновационный потенциал данного направления в деятельности НОЦ «Наследие» заложен и в декларируемом государством современном подходе к культурному наследию как уникальному ресурсу для развития территорий и как основы формирования общенациональной идеи. Удмуртское Прикамье является той территорией, на которой аккумулированы уникальные природные и исторические ландшафты, что позволяет сегодня ставить перспективные задачи по вовлечению ее в сферу туристического бизнеса. А это означает, что на ученых университета ложится ответственность по формированию имиджа привлекательности территории. Своеобразными «полигонами» для такой работы могли бы стать особо охраняемые природные территории Удмуртского Прикамья - Национальный парк «Нечкинский» и Природный парк «Усть-Бельск». Такая работа, конечно, проводится, но силы историков, археологов, географов, биологов разобщены. Назрела необходимость совместных природоохранных и культуроохранных проектов. Безусловно, сфера изучения, сохранения и использования историко-культурного наследия гораздо шире тех аспектов, что мною отмечены. Но, смею надеяться, что это лишь начало большого разговора и большой работы.

*Круглый стол***ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ  
МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО  
СОТРУДНИЧЕСТВА****Войтович Ирина Карловна****Кандидат филологических наук, доцент****Кафедра фонетики и лексикологии английского языка****Удмуртский государственный университет****г. Ижевск, Россия****НЕПРЕРЫВНОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИЗ ОПЫТА США**

## Abstract

English teaching methodology in the USA is rich and varied. The techniques of teaching English as a foreign/second language are studied in the context of the language situation in the USA. The article analyses historical facts of their development and the target audiences where they are applied.

Key words: English as a foreign language, life-long education, education for adults, USA, theory and practice of foreign language instruction.

Теория и практика преподавания английского языка как иностранного (*English as a second language – ESL*) имеет богатую историю, уходящую корнями в древний мир. Но только сравнительно недавно, в XX столетии, преподавание английского как иностранного стали рассматривать как самостоятельную дисциплину, о чем, в частности, свидетельствует рост числа программ профессиональной подготовки преподавателей колледжей и вузов [5].

Преподаванию ESL в Северной Америке, а именно в США и Канаде, всегда уделялось большое внимание. Это неудивительно, так как население данных двух стран в большинстве своем состоит из иммигрантов со всего мира. Развитие программ ESL напрямую зависит, во-первых, от миграции населения из других стран и культур и, во-вторых, от политики государства по отношению к иммигрантам. С увеличением потока мигрирующего населения в США появились специальные программы, нацеленные на «американизирование» иммигрирующего населения, а образование взрослых сыграло в них важную роль. Центральное место в этих программах занимает обучение языку. В США разработано много методик обучения иностранным языкам, особенно в системе непрерывного образования взрослых. Можно отметить, что методология преподавания языка отражает изменения в образовании в целом. Разные методы отражают разные цели людей, изучающих язык: ликвидация неграмотности, практика устной речи, профессионально-ориентированные цели или учебные.

История применяемых в преподавании иностранных языков методов в США богата и разнообразна [1]. Можно назвать следующие наиболее популярные методы:

*Grammar-Translation Method (грамматико-переводной метод)*. Это один из ранних методов обучения иностранному языку, который в основном предполагает письменную работу и фокусируется на изучении грамматических правил через перевод оригинальных текстов с одного языка на другой.

*Audio-Lingual Method (аудио-лингвальный метод)*. Этот метод появился во время Второй мировой войны, когда США осознали необходимость быстрой подготовки военнослужащих и дипломатических персон по разным иностранным языкам. Этот метод широко применялся такой организацией, как Корпус мира, которая в 60-е и 70-е гг. XX в. подготовила тысячи преподавателей английского языка как иностранного, используя аудио-лингвальный метод, и тем самым способствовала его распространению в городских и сельских местностях всего мира. В основе метода лежат следующие принципы [11]:

- изучение языка есть формирование привычки (*language learning is habit-formation*);
- ошибок надо избегать, потому что они формируют плохие привычки (*mistakes are bad and should be avoided, as they make bad habits*);
- первоначально нужно осваивать устную форму языка, а потом письменную (*language skills are learned more effectively if they are presented orally first, then in written form*);
- при изучении языка аналогии лучше, чем анализ (*analogy is a better foundation for language learning than analysis*);
- значение слов можно усвоить только в лингво-культурологическом контексте (*the meanings of words can be learned only in a linguistic and cultural context*).

*Cognitive-Code Methodologies (теория сознательного овладения кодом; сознательно-практический метод)*. Этот подход к изучению иностранного языка появился в 70-е годы XX столетия. В свое время данный метод являлся ведущим в обучении иностранным языкам в условиях вузовского обучения. Его основными принципами являются [2]:

- устная основа обучения иностранному языку;
- формирование мышления на изучаемом языке;
- овладение лексикой в предложении;
- овладение грамматическим строем изучаемого языка на базе типовых предложений.

Отчасти этот метод напоминает грамматико-переводной метод. Отличие заключается в том, что сознательно-практический метод развивает все четыре языковых умения: говорение, аудирование, чтение и письмо.

*Comprehension Approaches (познавательный подход)*. Метод познавательного подхода появился как результат критики аудио-лингвального метода в середине 1970-х годов. Хотя данный метод отражает процесс усвоения первого языка у детей, особенно большое влияние и применение он нашел в практике преподавания и изучения иностранного языка у взрослых, что проявилось в радикальном изменении учебных материалов и образовательных программ. В основе данного метода лежат следующие принципы [12]:

- до обучения говорению должен быть подготовительный период, тренирующий навыки аудирования и способность понимать устную речь;

- пониманию ИЯ следует учить через понимание значения в изучаемом языке;

- уровень понимания изучаемого языка всегда должен превосходить способность говорить на языке;

- умение говорить на иностранном языке придет более естественным образом, когда у обучающихся будут хорошо развиты навыки понимания.

Идея предшествования понимания иностранного языка говорению на нем имеет давнюю историю. Еще Г. Палмер (1921) отмечал необходимость инкубационного периода на ранних этапах изучения языка для того, чтобы разбудить и развить естественные и спонтанные способности обучаемого к изучению языков («... *to awaken and to develop the student's natural and spontaneous capacities for language-study*») [Approaches ...]. Речь идет о так называемом «немом» периоде усвоения языка (*a «silent period»*), который проходят дети при усвоении первого языка или при изучении второго языка в естественных условиях. Этот же принцип можно найти в ряде методик и педагогических технологий обучения иностранным языкам.

*Communicative Approaches* (коммуникативный подход). Коммуникативный подход делает меньший акцент на форме языка (синтаксис), больше подчеркивает важность использования языка и находит широкое применение в обучении ИЯ взрослых, хотя изначально применялся в обучении детей. В основе данного метода лежит принцип TPR (*The total physical response*) – физического реагирования Дж. Ашера [Asher, 2003], согласно которому после примерно 3-недельного периода молчания и выполнения инструкций преподавателя на изучаемом языке (без перевода) студенты готовы говорить, читать и писать на изучаемом языке. Коммуникативный подход также широко использует принцип так называемого естественного изучения языка С. Крашена и Т. Террела, впервые примененного в 1983 году в преподавании иностранного языка для начинающих [Krashen & Trice, 2000]. Центральная идея естественного подхода заключается в создании естественной языковой среды в классе. Метод получил поддержку со стороны преподавателей второго или иностранного языка в США, которые приветствовали и поддерживали сдвиг от некомуникативных методов обучения языкам к коммуникативным. Естественный подход опирается на три базовых стратегии и осуществляется в три этапа [6]:

- обучаемые молчат и развивают понимание языка путем слушания;

- обучаемые начинают произносить слова и короткие предложения и естественно делают много ошибок. Эти ошибки, однако, не исправляются;

- обучаемые произносят более длинные предложения и высказывают идеи. Исправляется лишь небольшое количество ошибок.

Позитивным моментом данного подхода является то, что обучаемые испытывают меньше барьеров, меньше страхов, чувствуют себя комфортнее, даже если и долго молчат или делают много ошибок.

*Workplace English* (профессиональный английский; английский для специальных целей). Появление данного подхода к обучению иностранным языкам и, в частности, английскому связано с возрастающим количеством гастарбайтеров (*guest workers*), хлынувших в США из Англии, Франции, Германии, Италии, Турции, Югославии, Греции и Северной Африки. Они озадачи-

ли своих нанимателей проблемами неграмотности и незнания иностранных языков (английского в особенности). На эти проблемы приходилось обращать внимание, потому что в противном случае снижались производительность и эффективность труда. Более того, европейская политика свободного перемещения в поисках работы позволяла такого рода рабочим привозить с собой семьи, что создавало двусторонние проблемы и в обучении детей. Для решения возникших социальных и образовательных проблем ЕС (*European community*) начал искать пути наилучшей адаптации этой новой разноязыкой рабочей силы в США. В результате появилось несколько программ для гастарбайтеров:

- *Threshold levels* (Ek, 1975) – программа давала минимальные умения понимать и быть понятым;

- *Unit-credit systems* (Trim, 1978) – система языковой подготовки, ориентированная на обучающегося и отличающаяся эксплицитностью, гибкостью, мобильностью и удобством для разных групп обучающихся;

- *English in the workplace* (Jupp & Hodlin, 1975) – данный прием представлен большим количеством профессионально ориентированных языковых программ, направленных на формирование языковых умений, связанных с профессиональной деятельностью, как, например, приобретение языковых навыков и умений, необходимых для поиска работы, общения на рабочем месте и т. д. Сюда относятся различные билингвальные профессиональные программы, *ESP (English for special purposes)*, профессионально-ориентированные программы *ESP (vocational ESP)*, которые оказали огромное влияние на учебные материалы и рынок образовательных услуг для взрослых. Программы *ESP* отличаются от прочих языковых программ тем, что студенты изучают в них язык через призму знакомой им сферы профессиональной деятельности и могут сразу применить полученные ими на занятии знания на практике, т. е. на своем рабочем месте, что еще больше усиливает мотивацию к обучению [8]. В целом в условиях динамичного развития процесса международной интеграции и обмена информацией язык для специальных целей (*English for Specific Purposes*) выступает в качестве необходимого инструмента, позволяющего результативно и эффективно обмениваться профессиональной информацией.

Итак, мы коснулись лишь отдельных методов обучения и изучения иностранных языков, по-прежнему применяемых в практике преподавания в США. Приток взрослого населения, естественно, вносит существенные коррективы в использование данных методов и подходов. Изучающие английский как иностранный представляют собой особую проблему в этой стране. Зачастую они образованы и грамотны в своем родном (первом) языке, но не знают английского. Некоторые из иммигрантов могли попасть в США из стран с низким уровнем грамотности населения. Такие люди представляют особую сложность в плане обучения их иностранным языкам. Наибольшую сложность в обучении в данном случае представляет письменная форма речи, возможно, отсутствующая в их языках и поэтому являющаяся для них бессмысленной. При обучении такой категории взрослых наиболее эффективным является целостный языковой подход (*holistic language approaches*), особенно эффективен принцип опоры на предшествующий языковой опыт [11: 495].

Не менее важной является и объединяющая функция английского языка в США, где проживает столько разных национальностей, а поток иммигрантов со всего мира увеличивается из года в год. Языковые конфликты и этнический сепаратизм представляют угрозу национальному богатству и благосостоянию страны. Чтобы избежать этого, должен быть один (именно один, а не два, как, например, в Канаде) доминирующий язык. В настоящее время таким языком является английский. Однако демографическая ситуация в стране постоянно меняется. Перепись населения 2000 года в США показала, что количество испаноговорящих американцев (35 млн.) почти сравнялось с количеством чернокожего населения (36 млн.), которое ранее всегда составляло самую многочисленную общину среди этнических меньшинств страны [7]. Статистический рост испаноговорящего населения объясняют иммиграцией из Латинской Америки и улучшением системы государственного учета. Изменение демографической ситуации может привести и к изменению языкового баланса в стране. Возможно, большое количество разнообразных программ по изучению английского как иностранного поможет США сохранить английский в качестве государственного языка.

И наконец, затронем еще один вопрос, связанный с языковой ситуацией в США, – это вопрос педагогических кадров. В системе обучения английскому как иностранному работает много волонтеров и преподавателей-совместителей (*part-time employment*). И хотя все они были специально подготовлены, такое состояние дел не могло не сказаться на качестве образовательных программ. С укреплением позиций концепции непрерывного образования ситуация, однако, начала меняться в лучшую сторону. Для поддержания работы преподавателей *ESL* были созданы специальные профессиональные ассоциации, такие как *The American Association for Adult and Continuing Education (AAACE)* и *Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)*. Задачей обеих организаций является защита интересов преподавателей английского как иностранного, работающих со взрослой аудиторией.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Войтович, И. К. Непрерывное образование в США: теория и практика: монография. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010.
2. Немного из истории обучения иностранным языкам. URL: [http:// expertenglish.ru/history.html](http://expertenglish.ru/history.html)
3. Approaches to Teaching English as a Second Language. URL: <http://www.auburn.edu/~nunnath/engl6240/othermet.html>
4. Asher, J. J. Learning Another Language through Action: The Complete Teacher's Guidebook (6th edition). – Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 2003.
5. Blatchford, C. H. Directory of Teacher Preparation Programs in TESOL and Bilingual Education 1981–1984. – Washington D. C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1982.
6. Brown, H. D. Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy. – 3-rd edition. – White Plains, New York: Pearson Education, 2007.
7. Demographics of the United States. From Wikipedia, the free encyclopedia. URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/Demographics\\_of\\_the\\_United\\_States](http://en.wikipedia.org/wiki/Demographics_of_the_United_States)

8. Fiorito, L. Teaching English for Specific Purposes (ESP). 2005. URL:<http://www.usingenglish.com/teachers/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html>
9. Krashen, S. D. & Trace D. T. The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. – Pearson Education, 2000.
10. Merriam, S. B. & Cuningham P. M. Handbook of Adult and Continuing Education. – The Jossey-Bass Higher Education Series, 1998.
11. Orwig, C. J. Language Learning Strategies. 1999. URL: [http://www.ethnologue.com/LL\\_docs/show\\_bookdesc.asp?bookid=34](http://www.ethnologue.com/LL_docs/show_bookdesc.asp?bookid=34).
12. Richards, J., Platt J. & Weber H. Longman Dictionary of Applied Linguistics. – Harlow, Essex, England: Longman, 1985.

**Голубкова Ольга Николаевна**  
**Кандидат педагогических наук**  
**Директор Института иностранных языков и литературы**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

## **ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА**

### **Abstract**

The problems of modernization of teaching foreign languages are studied. Foreign languages have become more diversified as a discipline and are expected to function as a tool of international cooperation in the academic sphere. It requires new approaches and new principles to its teaching, including the transfer to the European system of levels, diagnostic testing and streaming students according to their performance.

Key words: international cooperation, academic mobility, academic English, EFL, ESP, reading lectures in English/foreign language

Развитие международных связей неотделимо от процесса изучения и преподавания иностранных языков, так как иностранные языки являются средством межкультурной коммуникации, а человек, владеющий иностранным языком, оказывается посредником между странами и культурами. Активизация международных контактов обуславливает потребности общества в специалистах, владеющими иностранными языками, на разных уровнях и в разных аспектах (письменная норма, устная норма), что ведет к пересмотру содержания преподавания иностранных языков.

Болонский процесс, ориентирующий системы образования на построение единого пространства европейского высшего образования, нацелен на обеспечение доступа заинтересованной молодежи к традициям европейской образовательной культуры. Такие цели и задачи реформирования образовательного пространства Европы требуют создания условий для активизации академической мобильности преподавателей и студентов, что, в свою оче-

редь, приводит к разработке программ интернационализации образовательных систем и учреждений. Кроме того, европейские документы поддерживают доктрину многоязычия как ценности современной европейской реальности.

Описание инициатив, подлежащих реализации в ходе мероприятий Болонского процесса включает роль иностранных языков в осуществление реформ. Успех интернационализации высшего образования Европы напрямую зависит от осуществления обучения в рамках образовательных программ, предлагаемых на разных языках. [1] Осознание роли иностранных языков в профессиональной подготовке будущих бакалавров и магистров необходимо для проведения реформ модернизации образования.

Тем не менее, оказывается, что в реальной жизни университета существует немало проблем в использовании иностранных языков как инструмента международного сотрудничества. Это объясняется рядом причин, в том числе и обусловленных историческим развитием общества.

Иностранные языки в XX в. в России традиционно служили знакомству ученых и исследователей с научными и образовательными разработками, созданными за рубежом. Именно такой тип курсов иностранного языка, нацеливающий на рецептивные виды речевой деятельности, на чтение научного текста, превалировал в российской системе образования в течение многих лет, что было практически внедрено в образовательную практику в нашей стране в период «железного занавеса» и «холодной войны». На развитие навыков чтения нацелен сдаваемый кандидатский экзамен по иностранному языку, который предполагает умение будущих кандидатов наук читать и переводить литературу по своей специальности и исследуемой научной теме. Формально присутствует элемент активного использования – говорения по профессионально-значимой тематике, но ограниченные рамки требований, предполагают подготовленную речь, переведенную с помощью словаря и, в лучшем случае, отредактированную преподавателем иностранного языка. Нельзя отрицать, что умение ориентироваться в поле мнений зарубежных ученых по исследуемой проблеме – важный аспект деятельности будущего выпускника вуза, но он недостаточный на сегодняшний день, так как задачи преподавания иностранного языка и его использования в практической деятельности ученых и будущих выпускников направлены также и на «импортирование», то есть эффективное представление отечественных научных идей за рубежом либо в виде публикаций, либо в виде участия в международных проектах, конференциях, семинарах. Фактически необходима межкультурная межъязыковая научная и образовательная коммуникация, научно-образовательный диалог, который станет возможным при обновлении содержания, педагогических технологий, повышающих эффективность преподавания и изучения иностранного языка в новых образовательных условиях. Следует отметить и разную роль европейских языков в осуществлении международной деятельности. Если английский язык можно считать «окном в мир», то французский и немецкий, например, «окном в Европу».

Интернационализация образования в вузе влечет за собой решение нескольких групп задач обновления содержания деятельности, связанной с применением и преподаванием иностранных языков:



- обновление содержания дисциплины «иностранный язык» в двухуровневой подготовке выпускников университета, целей и задач обучения, применяемых педагогических технологий;

- организация методического сопровождения, тьюторской поддержки в области применения иностранных языков преподавателей вуза, демонстрирующих готовность осуществлять научно-образовательную деятельность с применением иностранных языков;

- организация переводческой поддержки в осуществлении управленческой деятельности вуза, научной деятельности преподавателей, организации международных контактов – конференций, семинаров, переговоров и т.д.

Реализация первой группы задач предполагает выработку новых содержательных ориентиров в разработке образовательных программ, которые направлены не только освоение профессионально-ориентированной лексики, но и более широкого спектра языковых средств для выражения смысла через публикацию, то есть иностранных язык для использования в академической сфере. Это предполагает знакомство с элементами научного дискурса на иностранном языке, законами построения статьи (или иных научных жанров публикации) в европейских и американских источниках, установление границ цитированных фрагментов и определение особенностей цитирования, вооружение авторов средствами языкового оформления поля мнений и выражения адекватными языковыми средствами собственной позиции по отношению к иным точкам зрения.

Кроме такого курса по научному письму необходим хороший уровень владения иностранным языком будущих выпускников, а для этого, в свою очередь, следует разрабатывать курсы иностранных языков, предполагающих последовательное продвижение обучающихся от более простого уровня к более сложному – от начинающих – к продвинутому с дальнейшим вариантом поддержания навыков устного общения на иностранном языке, которые можно тренировать в форматах дискуссионного клуба, театральной деятельности на иностранном языке и т.д.

Ждут своего решения и проблемы, связанные с преподаванием на иностранном языке, и здесь нет единства мнений в рядах академического сообщества. В России значимость программ, в которых носителем информации оказывается английский или иной иностранный языки, нередко ставится под сомнение. Это объясняется несколькими факторами. Во-первых, осознанием того, что использование английского языка в обучении размывает российскую культурную идентичность личности обучающегося; во-вторых, ориентирует студента на освоение научных достижений, описанных в англоязычных источниках, и нивелирует достижения российской науки, так как создается еще одна трудность для преподавателя и студента – необходимость переводить источники, не освоенные английским языком; в-третьих, удаленностью многих регионов от границ страны, что сказывается на мотивации, и недостаточно активной академической мобильностью, которая все еще не осознается студентами как важный фактор профессионального личностного развития.

Нет единства мнений относительно ведения преподавания на иностранном языке и на языковых факультетах вузов. Это объясняется и историче-

скими причинами: во времена «железного занавеса» влияние иноязычной культуры ограничивалось идеологическими регуляторами. Если теоретические дисциплины читаются на иностранном языке, то улучшается качество владения материалом, развивающемся профессиональное мышление на языке обучения. Такой подход ориентирует на европейские ценности, реально готовит будущих специалистов к мировому рынку труда, делая их более конкурентоспособными, но при этом меняется отношение к отечественным научным разработкам.

Ведение обучения на русском языке углубляет научное мышление, помогает постичь исследуемую проблематику в связи с развитием отечественных достижений науки и образования. Этот подход в большей степени ориентирует на воспроизводство внутреннего продукта научной деятельности, ведет к освоению научных достижений на российском уровне, готовя к защите диссертаций, публикаций, востребованных внутри страны.

Оба эти подхода необходимы, но академическая общественность, поддерживающая ту или иную точку зрения, должна осознавать, каким образом язык преподавания влияет на процесс целеполагания, на формируемые компетенции, как готовит к реализации программ интернационализации.

Опыт европейских вузов в осуществлении программ модернизации преподавания иностранных языков может быть использован для обновления системы преподавания в УдГУ. Программа «Темпус» предлагала на одном из этапов своей реализации проект «САТСН», в рамках которого нескольким техническим вузам России и европейских стран было предложено внедрить коммуникативный подход к преподаванию иностранного языка, а также провести ряд реформ в организации преподавания дисциплины «иностранному языку». К таким шагам относится дифференциация студенческой аудитории по уровням владения иностранным языком в соответствии с европейской системой, а не по принципу «узкой специализации», которая, впрочем, должна исчезнуть с переходом на федеральные государственные образовательные стандарты. При условии успешного освоения программы определенного модуля, студенты должны допускаться к следующему уровню, более продвинутому. Следует отметить и потребность в расширении содержательного поля дисциплины «иностранному языку» в пользу языка «академического общения», что ведет к появлению курсов соответствующей тематики, а также к появлению курсов по выбору, читаемых на иностранном языке, которые в финале должны привести к готовности выпускников-бакалавров и, в значительной степени магистров, к осуществлению научно-образовательной коммуникации в рамках научных конференций, защиты проектов. [2]

Потребность в активизации реформ, обусловленных Болонским процессом, мотивирует субъектов образовательного процесса к более активному использованию иностранного языка в качестве средства академической коммуникации, что создает немало трудностей для преподавателей, испытывающих потребность в их использовании в преподавании неязыковых дисциплин. Однако есть еще немало противоречий между осознанием важности роли иностранного языка в межкультурной академической коммуникации и его реальным статусом в системе принятых управленческих решений в конкретном университете, между ограниченностью сферы распространения ино-

странного языка, сведения его роли к уровню средства связи между преподавателем конкретной дисциплины и студентом и осознанием потребности в разработке инфраструктуры, поддерживающей его использование в качестве важнейшего инструмента профессиональной деятельности.

Анализ практики вузов по внедрению иностранного языка как средства академического общения показывает, что весь комплекс проблем, возникающих при чтении лекций на иностранном языке, принимают на себя преподаватель дисциплины, ведущий обучение, и студент, включенный в процесс обучения, независимо от своего желания или элементарной готовности к восприятию профессионального материала в такой форме. По всей России слышатся негативные отзывы о качестве лекций как от контролирующих органов управления образованием, так и самих преподавателей и студентов.

Комплекс проблем можно разделить на несколько групп: проблемы, связанные с преподавателем, студентом, методикой. Не разработаны адекватные критерии определения уровня языковой готовности преподавателя к чтению лекций на иностранном языке, не существует педагогической технологии, позволяющей подготовить курс лекций на иностранном языке и методики осуществления педагогической и методической поддержки, что приводит к неадекватно поставленным целям обучения, которые, в свою очередь, не позволяют корректно диагностировать реальные достижения студентов по освоению материала. Преподаватели, мотивированные администрацией вузов к чтению лекций на иностранном языке, не имеют официально закрепленной возможности (или не осознают потребность) получить необходимую поддержку со стороны лингвистов и лингводидактов, специалистов по межкультурной коммуникации, методике ведения иноязычной деятельности в профессиональном образовании, так как в управленческой системе вуза нет развитой инфраструктуры поддержки и отсутствуют научно обоснованные программы языковой переподготовки и по методике чтения лекций на иностранных языках.

Интервью с преподавателями некоторых российских вузов, осуществляющих чтение лекций на иностранных языках, показали, что осознание своей ответственности за создание условий для развития студентами необходимых профессиональных компетенций, подталкивает их в ходе лекции переходить на русский язык, делая выбор в пользу значимости содержания и жертвуя иностранным языком как средством его передачи. Это создает дополнительные трудности студентам, которые вынуждены и переводить, и слушать, и пытаться осваивать материал и по-русски и по-английски. В результате нет ни усвоения материала, ни развития языковой компетенции.

Другой фактор, осложняющий процесс преподавания на иностранном языке, это слишком широко понимаемые цели такого преподавания – подготовка билингва, готовности всех студентов к ведению профессионально-академической деятельности на иностранном языке, что невозможно и в чем нет необходимости. Лишь некоторые студенты проявляют большую склонность к иноязычной коммуникации, именно их потенциал и должен быть востребованным.

Не менее сложная ситуация складывается и в аспекте готовности студента неязыкового вуза к восприятию лекционного материала на иностранном

языке. При поступлении в вуз студенты не проходят тестирования по иностранному языку, и никто не определяет, на каком уровне владения им они находятся. Не работает фактор преемственности между школьным и вузовским языковым образованием. Студенты, находящиеся на уровне начинающих изучать язык могут оказаться в одной группе с продвинутыми по изучению языка студентами. Такое соседство не оказывается продуктивным на уровне профессионального образования, так как несовпадение целей обучения – в одном случае превалирует потребность в накоплении информации знаниевого уровня, а в другом – аналитического, творческого, синтетического. В связи с этим происходит торможение в формировании искомых компетенций и теми, и другими.

Студенты продвинутого уровня не реализуют свой потенциал, и он расстрачивается впустую, не позволяя и вузу реализовать столь необходимые теперь программы интернационализации. Это объясняется тем, что распределение по группам иностранного языка ведется деканатом без учета реальных достижений студентов в его изучении. Такого рода формирование групп противоречит природе дисциплины «иностраный язык», имеющей выраженную деятельностьную природу, которая, по сравнению со многими другими дисциплинами, основанными на преобладании знаниевого компонента, предполагает организацию специальных подходов к созданию педагогических условий ее освоения.

Как и физкультура, иностранный язык требует объединения в группы студентов «умеющих плавать» и тех, кто пришел учиться этому впервые. Можно знать все необходимые правила грамматики, знать десятки слов с их русскоязычными эквивалентами, и не уметь при этом говорить на иностранном языке. Лишь адекватно организованная деятельность на иностранном языке в соответствии с последующей диагностикой достигнутого студентом уровня подготовки может привести обучающегося к искомым профессиональным умениям. Необходимо пересмотреть принципы распределения студентов на группы для изучения иностранного языка с тем, чтобы поставленные цели и задачи обучения соответствовали уровню готовности студента к восприятию содержания.

Анализ практики кафедр иностранных языков некоторых вузов Удмуртской республики показывает, что немногие студенты приходят с высоким уровнем владения языком. Только гимназии и лицеи, в которых традиционно поддерживается значительное количество часов подготовки по иностранному языку, могут способствовать относительно высоким достижениям. Эти студенты могут иметь уровень Intermediate или в некоторых случаях Upper Intermediate, что при дополнительной подготовке, нацеливающей студентов на дальнейшее совершенствование владения языком, позволяет развить их готовность к восприятию лекций на иностранном языке, к осуществлению интеллектуальной деятельности, где язык служит инструментом познания.

Создание целевой студенческой аудитории, способной и готовой к восприятию теоретической информации академического характера, к профессиональной и образовательной коммуникации на иностранном языке – необходимое условие для качественного восприятия лекционного материала средствами иностранного языка. Лишь часть студентов, поступающих в универ-

ситет и продолжающих в нем обучение, могут претендовать на то, чтобы стать слушателем такого курса.

Избирательность по отношению к студенческой аудитории, зачисление на конкурсной основе, а не по желанию или определению администрации, послужат мотивационным рычагом к изучению иностранного языка, к осознанию значимости этой учебной дисциплины, необходимой для повышения конкурентоспособности выпускника на рынке труда.

В области выбора методики и технологии чтения лекции также немало проблем, которые еще ждут своего решения, несмотря на то, что исследования в этой области ведутся, что отражено в кандидатских и докторских диссертациях, среди которых можно отметить работы Е.И. Архиповой и И.Е. Брыксиной. [3,4]

Следует учитывать несколько общих положений, которые определяют природу отбора лингвистического содержания в подготовке студентов к восприятию курса лекций на языке. Происходит дальнейшая диверсификация языковых образовательных программ для профильных и непрофильных специальностей, что приводит к возникновению курсов языка для профессиональной деятельности: переводчик в сфере профессиональной коммуникации, деловой английский, культура речевого общения и многие другие.

Для чтения и восприятия лекции на иностранном языке необходим комплекс стратегий, развиваемых в курсе изучения иностранного языка для академических целей, которые имеют свои отличия от всех других разновидностей и аспектов дисциплины. Главное качество дисциплины «иностраннный язык для академических целей» – обеспечение интеллектуальной деятельности, владение системой стратегий, направленных на осуществление таких операций критического мышления как сравнение и сопоставление, выражение собственной точки зрения, формулирование аргументов «за» или «против» и т.д.

Иностраннный язык для академических целей требует подготовки, как со стороны студента, так и преподавателя, читающего лекции. Именно такого рода умения послужат условием достижения успешности усвоения содержания лекции. Ограничение требований курсом языка для профессиональной коммуникации не позволит ни студентам, ни преподавателям организовать адекватное академическое общение, поэтому образовательные программы нуждаются в корректировке содержания иноязычной подготовки в зависимости от поставленных целей и задач.

С методической точки зрения необходимо учитывать специфику восприятия студентом лекции на иностранном языке по сравнению с лекцией на русском языке, что требует со стороны преподавателя пересмотра способов и объемов визуальной поддержки, отбора языкового материала, адекватного типу и качеству содержания.

Проблема чтения лекций на иностранном языке не должна замыкаться на преподавателе и студенте, ее следует поддерживать с помощью специально созданной образовательной инфраструктуры, включающей консультационные центры и лаборатории для студентов, систему тьюторской языковой поддержки, систему консультирования и повышения квалификации преподавателей с учетом новейших достижений лингводидактики в рамках обнов-

ленной программы языкового развития вуза. В этом случае перспектива обеспечения качества освоения лекционного материала студентами кажется реальной и достижимой.

Переводческая поддержка научно-учебной деятельности преподавателей и исследователей также нуждается в пересмотре подходов и поиске новых практических решений, так как появляется потребность в проведении значительного количества мероприятий на английском и других иностранных языках, где результаты проектов и исследований должны быть переведены как в письменной, так и в устной форме, и интенсивность такой деятельности становится все более высокой и ждет инновационных организационно-управленческих решений.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Чистохвалов, В.Н. Болонский процесс: половина пути пройдена – что дальше? // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 178–193.
2. Проект “CATCH”. URL: <http://www.istu.ru/unit/epign/english/5174/>
3. Архипова, Е.И. Технология формирования двуязычного лексикона будущего специалиста в интегративном обучении иностранному языку и общепрофессиональной дисциплине. Автореф. кад. пед. наук., – Екатеринбург, 2007.
4. Брыксина, И.Е. Концепция билингвального/бикультурного языкового образования в высшей школе (неязыковые специальности) Автореф. докт. пед. наук. – Тамбов, 2009.

**Громова Венера Мирзануровна**  
Кандидат филологических наук, доцент  
Кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации  
Удмуртский государственный университет  
г. Ижевск, Россия

#### **О РОЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

##### Abstract

Differences in linguistic and cultural mapping of the world bring up problems in intercultural communication. Teaching FLSP can be considered as one of the means of building up professional and intercultural competence necessary for the effective intercultural discourse.

Key words: professional competence, intercultural competence, socio-cultural context, speech genres, shared knowledge, conventions.

Для эффективного делового общения наличие одной лишь языковой и профессиональной компетентности недостаточно, для этого нужна и

межкультурная компетентность, требующая соответствующих культурно-исторических знаний о стране изучаемого языка, знаний когнитивных схем и коммуникативных стилей других лингвокультурных сообществ, умения воспринимать и интерпретировать информацию с позиций не только родной, но и чужой культуры.

Как отмечает Т.С. Самохина, специалисты в области иностранного языка в своей работе практически всегда участвуют в межкультурном деловом общении: даже при преподавании иностранного языка соотечественникам, то есть находясь в рамках своей национальной культуры, преподаватель должен учитывать особенности культуры и языка стран, для которых данный язык является родным [1: 11].

Профессионально-ориентированное обучение можно рассматривать в качестве одного из методов формирования межкультурной компетенции, перехода на новый профессиональный образ мира. Учет социально-культурного контекста имеет важное значение с точки зрения повышения эффективности процесса делового общения на профессиональном уровне и способствует подготовке будущих специалистов к реальной межкультурной коммуникации.

Современная концепция коммуникативного подхода в обучении иностранному языку на передний план выдвигает не систему языковых фактов и иностранную культуру в целом, а учет культурных различий, выявление национально-специфического в изучаемых культурах, в том числе в системе метафор, эпитетов, грамматических и стилистических конструкциях, терминологии, что способствует адекватному пониманию чужой культуры, переходу на иноязычный образ мира.

Язык каждой специальности отличается своими особенностями в терминологии, употреблении грамматических конструкций, устойчивых словосочетаний, стилистических приемов и т.д., в чем проявляется национальная специфика и отражается языковая картина мира данной нации. Владение национально-культурной спецификой использования языковых средств является важнейшей предпосылкой преодоления конфликтов непонимания в межкультурном общении. Для профессионального общения знание вышеуказанных особенностей крайне необходимо.

Формирование знаний о жанровых различиях и стилях речи, навыков профессионального общения в разных ситуациях является важной задачей профессионально-ориентированного обучения, преподавания иностранного языка для профессиональных целей. Знакомство с основной лексикой по определенным специальностям, активное усвоение терминологии, грамматических и синтаксических особенностей, характерных для данной специальности, умение вести беседу, участвовать в обсуждении за круглым столом, дискуссиях и дебатах по проблемам специальности на иностранном языке, знание норм вербального и невербального поведения в разных ситуациях должно способствовать преодолению языкового барьера, разрушению культурных стереотипов, развитию социально-культурной и межкультурной компетенции будущих специалистов.

Проблемы, возникающие в ходе межкультурной коммуникации, очень часто связаны с трудностями совмещения чужой картины мира со своей кар-

тиной мира, заданной родным языком. Владение национально-культурной спецификой использования языковых средств является важнейшей предпосылкой преодоления конфликтов непонимания в межкультурном общении. Нередко именно культурные традиции и обычаи бывают связаны со специфическим использованием языка, его выразительных средств. Например, народы, для которых не типично «ходить в гости» или «гостить у кого-либо», не употребляют оборотов, эквивалентных по смыслу выделенным словосочетаниям, или же употребляют такие слова как, например, “visit” (навещать) у англичан, более характерные для официальной лексики.

Национальное своеобразие проявляется в наличии или отсутствии тех или иных концептов, их ценностной иерархии, системе связей и пр. Одна и та же реальность, одно и то же понятие может иметь разные формы языкового выражения в разных языках – более полные или менее полные, может по-разному осмысливаться разными лингвокультурами.

Существенным компонентом национально-культурного уровня владения языком является знание коннотаций слова, которые очень часто бывают обусловлены национально (обозначения цветов, имена персоналий, названия животных, растений и т.д.). То же относится и к национально-обусловленным речевым стереотипам, которые характерны для той или иной речевой ситуации (например, стереотипы начала разговора по телефону, при встрече в обыденной ситуации, в учреждении и т.д.). У разных наций один и тот же признак приписывается разным денотантам, одни и те же выразительные средства и стилистические приемы выражают неодинаковые эмоции и понятия.

Национальная специфика проявляется в традиционных образах, пословицах и поговорках, национальной системе метафор, сравнений, эпитетов, так же как и невербальных компонентах коммуникации, включающих общепринятые нормы поведения, правила этикета и традиции невербального общения, которые в некоторых культурах если не полностью, то хотя бы частично занимают доминирующее положение.

Поиск национально-культурной специфики языкового сознания, нахождение и элиминирование лакун различных типов является важной предпосылкой преодоления коммуникативных конфликтов, вызванных недостаточной общностью сознаний у коммуникантов. Однако наличие одной лишь языковой компетенции у коммуникантов недостаточно для эффективной коммуникации. Владение языком предполагает знание не только значения данного слова, его лексической и грамматической сочетаемости, фразеологических сочетаний, содержащих это слово, другой более широкой языковой информации, включающей знания ассоциативных полей и ассоциативного тезауруса как совокупности этих полей, но и владение «миром слова», то есть реалиями, которые стоят за словом, и связями между этими реалиями. Многие проблемы в межкультурном общении происходят именно из-за отсутствия у коммуникантов общих фоновых и энциклопедических знаний, которые являются непременным условием эффективной коммуникации как внутри отдельной лингвокультурной общности, так и между носителями разных культур.

Фоновые и энциклопедические знания, связанные с нестереотипными объектами, фактами, явлениями, персоналиями и формирующие смысловой



(когнитивный) уровень сознания, могут вообще не быть представлены в языковом сознании в виде готовых значений языковых знаков. Они существуют в неязыковой форме в виде многочисленных импликаций и пресуппозиций и очень часто не вербализуются, так как считаются известными для данной лингвокультурной общности. Их постижение носителем другой этнической культуры представляет определенные трудности и возможно лишь при условии задействования когнитивного уровня сознания и целенаправленной работы по формированию адекватных системных представлений об иностранном языке и иноязычной культуре в целом.

Различные подязыки и жанры устной и письменной речи оказывают соответствующее воздействие на лексику, грамматику и стилистику. Например, для научных текстов характерно использование большого количества пассивных конструкций, для делового английского характерно использование специальной лексики, как, например, языка контрактов, презентаций и т.д. То же можно сказать об искусстве ведения деловых переговоров, составлении деловых отчетов, ведении деловой переписки, специфике использования электронных средств связи и т.д.

Одной из причин того, что люди могут действовать в рамках определенных социально-культурных правил заключается в том, что они обладают знаниями различных стилей, могут различать разные жанры устной и письменной речи. Люди с приблизительно одинаковыми фоновыми знаниями, в том числе знаниями норм и правил поведения, легче преодолевают языковой барьер, испытывают меньше трудностей в ходе делового общения. Именно общие фоновые и социально-культурные знания позволяют коммуникантам правильно вести дискурс, в том числе в смысле определения уместности использования тех или иных стилей речи, ее тональности, громкости и категоричности, соблюдения дистанции при официальных переговорах, обычном общении и т.д. Социально-культурные правила меняются с течением времени, но в любой данный момент они присутствуют в общественном сознании, и их учет является важным условием эффективности межкультурного дискурса [10: 2004: 246-247].

Исследователи, занимающиеся проблемой повышения эффективности межкультурной коммуникации, приходят к выводу о необходимости обследования и выявления прежде всего таких единиц, которые выполняли бы функцию индикатора национальной специфики изучаемого языка, отражали его дух. Выявления несвойственных родному языку и родной культуре единиц, понятий, реакций, норм и правил поведения, умение понять причины и объяснить то или иное явление с точки зрения другой культуры, необходимо для овладения правилами, существующими в иной лингвокультурной общности, и для их использования в ходе межкультурной коммуникации. В противном случае будут задействованы правила родного языка и родной культуры.

С методической точки зрения большую помощь могут оказать материалы, показывающие именно специфику иной лингвокультурной общности, характерные для нее реалии и фоновые знания, в том числе традиционные образы, невербальные компоненты коммуникации, национальную систему метафор, сравнений, эпитетов, отличных от своей культуры. Некоторые исследователи прямо предлагают использовать указанный метод, основанный на «теории

лакун», с целью повышения эффективности МКК [7: 111-113]. Причем, использование этого метода оправдано не только на языковых факультетах, но и при любом углубленном изучении иностранного языка, в том числе для таких специальностей как экономика, международные отношения, журналистика и т.д., где существуют свои специфические нормы поведения, в том числе речевые, и где постоянно ощущается необходимость снятия национально-специфических барьеров в ситуации контакта двух культур с целью обеспечения понимания того или иного аспекта чужой культуры.

Основной целью коммуникативного подхода к обучению иностранному языку является развитие умения общаться на этом языке. Причем смысл коммуникативной концепции не может быть ограничен обеспечением правильного общения с точки зрения грамматики и стилистики. Изучающие язык должны регулировать свое речевое поведение на уровне, приемлемом для данной социально-культурной среды, то есть в соответствии с социокультурными нормами, принятыми в данной языковой общности. Причем общение предполагает учет не только вербальных, но и невербальных средств коммуникации, ибо национально-культурная специфика общения непосредственно связана с принятыми в обществе правилами вербального и невербального поведения, обычаями, привычками носителей языка.

Таким образом, речь идет об умении осуществлять коммуникацию соответственно нормам, исторически сложившимся в данном языковом коллективе, с учетом психологического склада носителей языка, их национального самосознания и национального характера. Правильное сочетание языковых и неязыковых знаний, учет экстралингвистических факторов помогут добиться эффективности в межкультурной и профессиональной коммуникации.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Самохина, Т. С. Эффективное деловое общение в контекстах разных культур и обстоятельств / Т. С. Самохина. – М. : Р. Валент, 2005. – 215 с.
2. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 261 с.
3. Верещагин, Е. М. Язык и культура : лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностранного : метод. руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
4. Язык и этнический конфликт / под ред. М. Брилл Олкот и И. Семенова ; Моск. Центр Карнеги. – М. : Гендальф, 2001. – 150 с.
5. Тарасов, Е. Ф. Язык и культура: методологические проблемы / Е. Ф. Тарасов // Язык – культура – этнос / С. А. Арутюнов, А. Р. Багдасаров, В. Н. Белоусов [и др.]. – М., 1994. – С. 105–112.
6. Этнопсихоллингвистика / Ю. А. Сорокин, И. Ю. Марковина, А. Н. Крюков [и др.]. – М. : Наука, 1988. – 192 с.
7. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – М. : Высш. шк., 1989. – 236 с.
8. Языковое сознание и образ мира / отв. ред. Н. В. Уфимцева. – М. : Ин-т языкознания РАН, 2000. – 318 с.
9. Леонтьев, А. А. Основы психоллингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл; СПб. : Лань, 2003. – 285 с.

10. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Longman, 2004. – 370 p.

**Касаткина Татьяна Юрьевна**  
**Кандидат филологических наук, доцент**  
**Заведующий кафедрой профессионального иностранного языка**  
**для математических и инженерных специальностей**  
**Удмуртский государственный университет**  
**г. Ижевск, Россия**

### **СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЕ**

#### Abstract

Teaching foreign languages in non-linguistic Master degree courses should be based on the approach that combines linguistic, professional, computer and cultural orientations and helps to distribute the content of the MA course equally between classes and independent studies.

Key words: master degree, professional training, linguistic competence, research, business English, terminology, glossary.

В настоящее время выпускникам неязыковых вузов иностранный язык требуется главным образом для более глубокого освоения специальности и для практического использования в профессиональной деятельности и повседневном деловом и личном общении. Поэтому одной из наиболее актуальных задач обучения английскому языку на нелингвистических факультетах высших учебных заведений является формирование у студентов умений использовать иностранный язык для практической работы по специальности, для повышения своего профессионального уровня, достижения карьерных целей, осуществления эффективной деловой и межличностной коммуникации.

В структуре современного высшего образования степень магистра отражает, прежде всего, образовательный уровень выпускника высшей школы и свидетельствует о наличии у него умений и навыков, присущих научному работнику. Специалист, обладающий магистерской степенью, должен быть широко эрудирован, владеть методологией научного исследования, современными информационными технологиями, методами получения, обработки и фиксации научной информации. Кроме того, он должен обладать навыками иноязычного межкультурного общения, поскольку развитие науки в настоящее время предполагает активное сотрудничество и взаимодействие представителей разных стран и культур. Современные отношения в научном сообществе характеризуются широким международным сотрудничеством и активным информационным обменом.

Таким образом, сегодня особую значимость приобретает иноязычная подготовка кадров высшей квалификации в системе магистратуры, целью которой становится формирование у обучаемых способности функционировать

в качестве субъектов международного образовательного пространства, осуществляя активную межкультурную коммуникацию в рамках своей профессиональной и научной деятельности.

Знание иностранного языка признается в настоящее время частью общей компетенции выпускника магистратуры по различным направлениям подготовки, что отражено в Федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения.

Цель обучения магистрантов иностранному языку заключается в приобретении и дальнейшем развитии профессиональной языковой компетенции, складывающейся из получаемых знаний, развивающихся умений и навыков, необходимых для адекватного и эффективного общения в различных областях профессиональной и научной деятельности. В условиях организации процесса обучения иностранным языкам в непрофильной магистратуре встает вопрос о необходимости поиска путей формирования у магистрантов практических навыков межкультурной коммуникации на иностранном языке на основе использования межпредметных связей с другими дисциплинами, изучаемыми в магистратуре.

Наряду с практической целью – обучением общению, данная дисциплина рассчитана на постановку образовательной и воспитательной цели. Достижение образовательных целей осуществляется в аспекте гуманизации и гуманитаризации технического образования и означает расширение кругозора студентов, повышение уровня их общей культуры и образования, а также культуры мышления, общения и речи. Реализация воспитательного потенциала иностранного языка проявляется в готовности специалистов содействовать налаживанию межкультурных связей, представлять свою страну на международных конференциях и симпозиумах.

При организации обучения иностранному языку в непрофильной магистратуре необходимо учитывать также то, что после двухлетнего перерыва после изучения иностранного языка в бакалавриате магистрантам необходимо, прежде всего, восстановить приобретенные ранее навыки. В связи с этим все предлагаемые ниже возможности совершенствования программы обучения магистров необходимо реализовывать на фоне общекоммуникативной направленности обучения и междисциплинарного подхода.

Важной составляющей обучения иностранному языку может стать реферирование и аннотирование научного дискурса по специальности и реферативный перевод. На этапе обучения английскому языку на уровне неязыковой магистратуры использовать и развивать навыки реферирования на иностранном языке чрезвычайно важно. Такая работа в полной мере реализует возможности междисциплинарного подхода в обучении иностранным языкам. В повседневной практике многих специалистов постоянно возникает необходимость устного или письменного изложения на родном языке краткого содержания иноязычных материалов, содержащих ценную информацию. Также широко распространена практика опубликования научных статей в журналах и тематических сборниках на родном языке с реферативным изложением их основного содержания на другом языке. Поэтому одной из задач обучения английскому языку в непрофильной магистратуре является формирование умений работать с оригинальной англоязычной литературой

по специальности и, в частности, выработка навыков реферирования и составления письменных обзоров.

Целью реферата является краткое изложение некоторой научной информации, содержащейся в нескольких книгах, статьях, публикациях веб-сайтов, для приобретения студентом профессиональной подготовки и развития профессионально значимых навыков научного поиска. В процессе работы над рефератом магистрант, совершенствуя знания иностранного языка, в то же время глубже постигает вопросы изучаемого предмета, поскольку анализирует различные точки зрения, явления, факты и события. На современном этапе развития мировой науки все навыки обработки научной информации в обязательном порядке включают в себя умения работать с литературой на различных языках.

Междисциплинарность обучения реферированию проявляется также в том, что овладение навыками составления реферата на основе англоязычной специальной литературы будет полезно каждому студенту при написании литературного обзора своей магистерской диссертации. Работа с иноязычной информацией по специальности будет также способствовать углублению знаний молодого ученого в избранной им области научного знания. Составление же реферата на английском языке на основании русскоязычной литературы подготовит магистранта как к возможным выступлениям на научных конференциях в других странах, к общению с иностранными коллегами, так и к прохождению собеседований на английском языке в процессе поиска будущего места работы. С этой целью наиболее целесообразным представляется такое задание на реферирование, как изложение магистрантом краткого содержания своей магистерской диссертации на изучаемом иностранном языке.

Актуальным для этого уровня образования является также реферативный перевод профессионально-ориентированных статей для подготовки магистрантов к написанию своих диссертаций. Реферативный перевод представляет собой сокращенный перевод текстов, построенный на смысловой компрессии излагаемого материала. Грамотное свертывание фактографической информации при сохранении наиболее существенных содержательных аспектов – это основная цель данного вида перевода, который стал сейчас весьма распространенным. В качестве характерной черты реферата выступает его объективность, возникающая из тщательной предварительной обработки материала подлинника для выделения важных в смысловом плане текстовых фрагментов. Поскольку обучение непрофильных магистрантов полнотекстовому переводу, к сожалению, не представляется возможным в связи с малым количеством учебного времени, именно реферативный перевод, как менее трудоемкий, но не менее полезный для обучающихся, наиболее целесообразно практиковать в группах магистрантов. Написание и перевод индикативных и информативных рефератов, а также аналогичных аннотаций по профессионально-ориентированным дискурсам является одним из наиболее востребованных видов деятельности в сфере науки.

Ознакомление магистрантов с наиболее важными функциональными стилями, такими как стиль деловых писем, стили юридической документации и публицистики, и некоторые другие, может стать важным компонентом тек-

стологического направления. При выборе жанровых объектов функциональной стилистики для анализа в группах магистрантов необходимо ориентироваться на степень их прагматической значимости для обучающихся.

Важным аспектом обучения деловому английскому языку представляется формирование практических навыков поиска работы, составления резюме и прохождения собеседования (интервью) на иностранном языке. В современном мире, когда молодому специалисту открыты все границы, овладение умениями, связанными с поиском места работы, чрезвычайно важно. Успех в этом во многом зависит не только от уровня владения иностранным языком, но и от умений кандидата на должность представить себя и свою квалификацию в наиболее выигрышном свете. Это невозможно без знания культурных особенностей делового общения на английском языке. Поэтому на занятиях по английскому языку в непрофильной магистратуре необходимо предлагать такие виды заданий, как изучение англоязычных и русскоязычных объявлений о поиске и предложении работы в сопоставительном аспекте, анализ и усвоение правил составления резюме на английском языке, подготовка речи для самопрезентации на собеседовании. Здесь очень важным становится усвоение студентами лексико-фразеологических норм делового английского языка.

В настоящее время в связи с процессами глобализации и интеграции почти каждому приходится сталкиваться в своей работе с все большим и большим количеством англоязычной деловой документации. Поэтому магистрантам необходимы знания в области оформления деловых документов и написания писем на английском языке, знания особенностей стиля делового письма, резюме, стандартных языковых клише и правил внешнего оформления документации. Мы предлагаем такие задания, как составление пакета документов для приема на работу (резюме, рекомендация, сопроводительное письмо, письмо-запрос о дополнительной информации).

В качестве подготовки к представлению своих профессиональных навыков и научных или карьерных достижений предлагается такое задание, как изложение краткого содержания своей магистерской диссертации на изучаемом иностранном языке и оформление ее в формате презентации, выполненной в программе Power Point.

Для более эффективного овладения навыками чтения и перевода текстов по специальности магистрантам также необходимо получить базовые теоретические и практические знания в области **терминоведения**. Это поможет им осознанно и более профессионально подходить к выполнению заданий на чтение и перевод, а также подготовит их к будущей профессиональной деятельности, требующей умений и навыков понимания особенностей англоязычных специальных текстов.

При работе с магистрантами осуществляется гибкий подход к выбору тематики текстового материала, который может определяться по согласованию с группой магистрантов. Нам представляется, что анализ учебных потребностей магистрантов в контексте современных требований образовательной и научной среды является действенным средством обеспечения гибкости в организации обучения.

Основным содержанием технологического направления является выполнение заданий по **составлению глоссария** по тематике специальности с при-

менением компьютерных программ. Все предлагаемые в рамках технологического направления задания существенно отличаются от обычных языковых упражнений, поскольку для их выполнения студент должен применить полученные ранее знания по использованию компьютерных программных ресурсов, проделать заданный объем работы и представить результаты в определенном формате, то есть создать «продукт» своей учебной деятельности. Обращение к использованию ПК при изучении иностранного языка стратегически важно, поскольку оно может быть востребовано выпускниками и в дальнейшем, при самостоятельном изучении иностранного языка на протяжении всей жизни.

Организация обучения иностранному языку предполагает также учет потребностей, интересов и личностных особенностей каждого обучаемого, при этом происходит развитие самостоятельности магистранта, его творческой активности и личной ответственности за результативность обучения. В этом состоит одно из направлений реализации идеи гуманизации системы образования.

Одним из эффективных способов реализации задачи формирования практических навыков межкультурной коммуникации на иностранном языке представляется также целенаправленное изучение различных случаев из «практики неудач» в сфере межкультурной коммуникации. Ошибки в межкультурном общении, сопровождающие и провоцирующие конфликт культур, воспринимаются гораздо болезненнее и вызывают более негативную реакцию, чем ошибки языковые. Как правило, языковые ошибки в речи иностранцев ожидаемы, и легко прощаются. В то же время культурные ошибки не прощаются никому, даже представителям иных культур.

Междисциплинарный подход, объединяющий лингвистическую, профессиональную, компьютерную и культурологическую направленность обучения магистрантов в единое целое, позволяет равномерно распределить содержание программы обучения магистрантов между аудиторным и самостоятельным видами работ магистрантов.

Внедрение двухступенчатой структуры в образовательный процесс вызывает необходимость пересмотра существующих учебно-методических комплексов по иностранному языку, направленных на подготовку специалиста, четкого разграничения этапов языковой подготовки, определения содержания учебных курсов по иностранному языку для каждой новой целевой группы (бакалавр, магистр), в частности: целей и задач изучения иностранного языка, входящего и исходящего уровня владения языком, необходимого объема знаний, умений, навыков, приоритетов в формировании компетенций, форм и методов работы, критериев оценки и контроля.

Поскольку подготовка бакалавра предполагает освоение профессии, то в языковой подготовке обучающегося на этапе бакалавриата основной целью становится овладение языком реальной профессиональной коммуникации (язык делового общения на рабочем месте).

#### **Языковая подготовка бакалавра подразумевает:**

сугубо практическую направленность обучения, большое количество аудиторных занятий с преобладанием коммуникативных форм работы и сохранением приоритета живой коммуникации, развитие у обучающихся в равной мере умений и навыков как устной, так и письменной коммуникации (чтение,

аудирование, говорение, письмо), формирование языковой, коммуникативной и межкультурной компетенций с акцентом на страноведческой подготовке обучающегося, заключающейся в расширении объема знаний о социокультурной специфике страны/стран изучаемого иностранного языка в рамках различных тем, сфер и ситуаций общения, прежде всего, в рамках профессионально-ориентированного общения.

Так как важной составляющей подготовки магистра является научно-исследовательская деятельность в определенной предметной области, то акцент в языковой подготовке обучающегося на этапе магистратуры переносится на овладение языком научной специальности (язык для академических целей).

**Языковая подготовка магистра** (в последующем аспиранта/докторанта) подразумевает: усиление междисциплинарной составляющей научного знания, изменение степени участия преподавателя в рамках очных форм работы, ее увеличение в рамках индивидуального мониторинга, рост доли самостоятельной работы магистранта, предоставление большей свободы в выборе тем и видов работы, приоритет развития навыков в области различных видов чтения и составления резюме, аннотаций, тезисов выступлений, научных статей и прочих видов текстов в области письменной коммуникации, акцент на формировании учебно-познавательной компетенции, связанной с организацией познавательной деятельности, развитием навыков планирования, анализа, синтеза, структурирования, оценивания, преобразования, представления результатов своей научной деятельности на иностранном языке.

Усиление научной составляющей обучения в вузе вызывает необходимость дополнительного стимулирования научно-исследовательской деятельности обучающихся на всех этапах языковой подготовки, в частности, их участия в научных (в том числе международных) конференциях, семинарах, олимпиадах, в международных научных проектах, в конкурсах на получение научных грантов и стипендий.

В соответствии с государственными образовательными стандартами нового поколения в целях интенсификации процесса обучения иностранному языку в каждом вузе необходимо создать материально-техническую базу, обеспечивающую проведение всех видов аудиторной и внеаудиторной подготовки, практической и научно-исследовательской деятельности обучающихся, активно использовать достижения в области информационных технологий, в частности современные тестирующие программы, электронные учебники, видеопрезентации, полезные ресурсы Интернет-сети.

Организация обучения иностранному языку в неязыковой магистратуре предполагает развитие самостоятельности магистранта, его творческой активности и личной ответственности за результативность обучения. С этой целью предусматривается значительный объем самостоятельной работы, включающей выполнение различных заданий с использованием персонального компьютера, а также творческих групповых и индивидуальных проектов.

#### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Попова, Н.В., Степанова, М.М. Междисциплинарный подход к преподаванию иностранного языка в непрофильной магистратуре // Материалы



---

второй международной научной конференции "Актуальные проблемы науки и образования". – Ставрополь: СевКавГТУ, 2010. – С. 76–81.

2. Попова, Н.В. Самостоятельная работа с использованием информационных технологий при обучении иностранному языку в непрофильной магистратуре / Н.В. Попова, М.М. Степанова // Иностранные языки в образовательном пространстве технического вуза: материалы IV Международной научно-методической конференции. – Новочеркасск: Юж.-Рос. гос.техн.ун-т (НПИ), 2010. – С. 305–309.

3. Степанова, М.М. Обучение деловому английскому языку в магистратуре лингвистического вуза // Деловой иностранный язык: Сборник научных трудов. – Вып. 4. Материалы XXXIX Международной филологической конференции (18 марта 2010 г.). Фак-т филолог. и искусств СПбГУ / Отв. ред. Л.А. Девель. – СПб.: ООО «Культинформпресс», 2010. – С. 51–54.

4. Степанова, М.М. Современные подходы к обучению иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2010. – С. 109–114.

*Круглый стол*

**ВЕНГЕРСКОЕ КИНО**

**КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС В ВУЗЕ**

**Ведущий:** Асталаш Эрика –  
преподаватель венгерского языка  
**Переводчик** – Ефремов Дмитрий Анатольевич,  
доц. кафедры общего и финно-угорского языкознания  
**Модератор:** Круткин Виктор Леонидович –  
зав. кафедрой философии и социологии культуры

The round table talk centers on Hungarian film-making as an educational resource in the university. Films reflect important historical and cultural events in the life of Hungary and develop students' socio-cultural competence.

В современном образовательном процессе особую значимость имеет искусство кино. Кинематографические источники служат богатой информационной базой по самым разным областям знаний, безусловно, этим объясняется необходимость и целесообразность их использования в процессе обучения в качестве одного из образовательных ресурсов.

Круглый стол посвящён обсуждению роли венгерского кино, которое представлено фильмами Сабо Иштвана, одного из известных венгерских режиссёров: «Пора мечтаний», «Отец», «Фильм о любви», «Мефисто».

В них ярко изображены события, происходившие в истории Венгрии и Европы нового времени (вторая мировая война), и судьбы людей, оказавшихся в горниле этих событий. Включены отдельные эпизоды из документальных фильмов, что придаёт большую достоверность изображаемым в них событиям и ярко передаёт дух времени.

Просмотр и обсуждение вышеназванных фильмов послужит хорошей базой для восприятия и понимания изображённых в них исторических событий, поможет восполнить знания в области хунгарологии, расширить кругозор студентов и всех участников круглого стола.

Выступления:

1. Асталаш Эрика «Современное венгерское кино»
2. Петрова Алёна «Творческая биография режиссёра Сабо Иштвана»
3. Смирнов Андрей «Сабо Иштван в современном российском кинематографе»

Обсуждение венгерских фильмов «Пора мечтаний», «Отец», «Фильм о любви», «Мефисто».

*Научный семинар***КУЛЬТУРНЫЕ ЛАНДШАФТЫ ФИННО-УГОРСКОГО МИРА  
В КОНТЕКСТЕ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ НАУКИ****18 ноября 2011г.**

## Abstract

The seminar offers a series of discussions on cultural landscapes studied in the limits of the Finno-Ugric territories in the context of geography. The discussions are aimed at considering different approaches to understanding of the concept of the cultural landscape.

Key words: geography, Finno-Ugric territories, cultural landscape

Семинар будет представлять собой синтез разнообразных дискуссий и направлений, ориентированных на рассмотрение различных подходов к пониманию сущности культурного ландшафта и особенностей его формирования в пределах финно-угорских территорий.

Культурный ландшафт, как один из интегральных объектов изучения в географии, является итогом освоения, освоенности территории. В характеристике культурного ландшафта как в зеркале отражаются почти все стороны жизни того или иного этноса как материальные, так и ментальные. Представляется, что сравнительный анализ культурных ландшафтов является методологической основой для *географического* осмысления финно-угорского мира в целом и его отдельных регионов.

Председатель программного комитета — *А.Ф. Кудрявцев*, декан географического факультета ГОУ ВПО «УдГУ» к.г.н., доцент каф. экономической и социальной географии

Председатель организационного комитета — *И.Л. Малькова*, зам. декана географического факультета по научной и международной деятельности, к.г.н., доцент каф. природопользования и экологического картографирования. Тел. 8(3412)91-60-73, [mi.izhevsk@mail.ru](mailto:mi.izhevsk@mail.ru)

В рамках семинара планируется проведение молодежного круглого стола

**«Финно-угорский мир глазами географов»**

Организатор – ячейка EGЕА-Ижевск

Председатель организационного комитета – Юлия Денисова

**Доклады:****1. Кудрявцев Андрей Федорович, ГФ**

«Ландшафт как зеркало культуры: методологический подход»

**2. Шутова Надежда Ивановна, УИИЯЛ**

"Традиционный культурный ландшафт удмуртов: итоги и перспективы изучения».

- 3. Загребин Алексей Егорович, УИИЯЛ**  
«Сакральное пространство Удмуртии в зарубежной историографии»
- 4. Илларионов Алексей Григорьевич, ГФ**  
«Некоторые закономерности ландшафтной приуроченности поселений удмуртов на Вятско-Камском междуречье»
- 5. Егоров Игорь Евгеньевич, ГФ**  
«Ландшафтный детерминизм»
- 6. Лекомцев Александр Леонидович, ГФ**  
«Географические факторы расселения народов»
- 7. Черных Елизавета Михайловна, ИФ**  
«Формирование культурного ландшафта Удмуртского Прикамья за последние три тысячелетия»
- 8. Саранча Михаил Александрович, ГФ**  
Пространственная организация действующих этнотуристских программ Удмуртской Республики
- 9. Стурман Владимир Ицхакович, ГФ**  
Адаптивные аспекты природопользования в регионах проживания финно-угорских народов
- 10. Терентьева Любовь Раисовна, ГФ**  
«Пейзажные комплексы ландшафтов Удмуртии»
- 11. Ишмуратов Анатолий Васильевич**
- 12. Кириллова Айно Владиславовна, аспирантка МГУ**  
«Роль рельефа в культурных ландшафтах Удмуртии»
- 13. Логинова Нина Н., доцент, Мордовский госуниверситет (Саранск)**  
"Этнодемографическая ситуация в финно-угорском пространстве"
- 14. Куманев Виталий (студент), Фильчущкина О. Г. (аспирант), Саранск**  
"Культурные ландшафты финно-угорского пространства".
- 15. Макаров Леонид Дмитриевич, ИФ**  
«Камско-Вятский регион в картографических материалах первой половины-середины второго тысячелетия н.э.»

---

## УДМУРТСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ГЛАЗАМИ ЗАРУБЕЖНЫХ КОЛЛЕГ

**Арамбуру Алехандро**  
**Атташе по торговле Посольства Аргентины**  
**г. Каракас, Венесуэла**

### **ИЖЕВСК–АРГЕНТИНА – МОСТ К СОТРУДНИЧЕСТВУ С ЛАТИНОАМЕРИКАНСКИМ РЕГИОНОМ\***

Я помню мой первый визит в столицу Удмуртской Республики Ижевск в начале лета 2004 года. К тому времени я занимал пост заместителя главы Миссии Аргентинского Посольства в Москве. У меня был достаточно хороший опыт поездок и работы с местными правительствами и университетами по всей Российской Федерации и даже в некоторых государствах СНГ, таких как Армения, Казахстан и Белоруссия. Но это был мой первый официальный визит в Ижевск, столицу республики, которая была закрыта для визитов иностранцев в Советском Союзе в период холодной войны в связи с наличием там предприятий оборонного комплекса.

Я был тепло встречен Андреем Чулкиным, ответственным за международные отношения в Администрации Ижевска. Андрей знаком с Аргентиной и Латиноамериканским регионом. Мы трудились над тем, чтобы установить рабочие отношения между посольством Аргентины и правительством Ижевска. В течение моего первого визита я встретился с Виктором Балакиным, и мы приняли программу сотрудничества, сделавшую Аргентину первым мостом между Удмуртией и Латиноамериканским регионом.

Учитывая успешный опыт Администрации господина Балакина в области сотрудничества с другими городами, мы решили установить братские отношения между Ижевском и Кордобой, столицей одной из наиболее индустриально развитых провинций Аргентины. Намерения были реализованы после подписания соглашения городов-побратимов в июле 2006 г., когда я, к сожалению, уже покинул Россию и вернулся на родину в министерство Иностранных дел Республики Аргентина.

С 2004 по 2006 г. я совершил несколько визитов в Ижевск. В 2005 г. я был приглашен как официальный гость на празднования дня города наряду с многими представителями других государств и гостями со всей Российской Федерации. Это был прекрасный опыт не только с точки зрения заведения новых друзей в Ижевске, мы развивали коммерческие и культурные связи. Танго и неделя аргентинской культуры позволили лучше узнать друг друга.

---

\* Печатается по: Российский город в исторической ретроспективе: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 250-летию г. Ижевска (Ижевск, 25–26 сентября 2010 г.). – Ижевск, 2010. – С. 394–395.

Мне представилась возможность посетить Удмуртский государственный университет, его опытных и высококвалифицированных сотрудников, преподавателей, ректора и студентов. Я был поражен, как много студентов имеют представление об Аргентине и говорят по-испански. Я также должен упомянуть Международный Восточно-Европейский университет, его прекрасный музей. Мы работали вместе, чтобы способствовать сотрудничеству наших студентов и профессорско-преподавательского состава. Я помню успех многих культурных мероприятий.

В это время я был удостоен чести быть назначенным иностранным преподавателем Удмуртского государственного университета.

Аргентинское танго начало распространяться среди молодых людей, создающих культурные связи между нашими двумя странами. Но также после моих первых визитов мои коллеги из Венесуэлы и другие латиноамериканские дипломаты посетили Ижевск и открыли новые пути сотрудничества.

В 2006 г., перед моим отъездом из Москвы, 25 мая, в День Майской Революции, когда мы обрели независимость от Испании в 1810 г., я принял делегацию из Ижевска, включая мэра Виктора Балакина и его коллег. В сентябре 2006 г. у меня появилась возможность вернуться в Ижевск и прочитать лекцию в университете об Аргентине и Латинской Америке, и я был тепло принят ректором и профессорами.

Я никогда не забуду мой последний визит и отъезд из Ижевска, жизнь в городе и близкие друзья, обретенные здесь, под падающим снегом. Это мое последнее впечатление о вашем прекрасном городе и людях, открытых теперь всему миру, предлагающих дружбу и способных развивать новые направления сотрудничества по всему миру.

**Гусман Тирадо Рафаэль,  
профессор Гранадского университета,  
вице-президент МАПРЯЛ.**

От всей души хочу поздравить Удмуртский государственный университет с юбилеем – с 80-летием! Это и 80 лет безграничного служения науке и образованию! Мне очень приятно, что, будучи в свое время начальником Управления международных связей Гранадского университета, я внес свой посильный вклад в подписание договора о межуниверситетском сотрудничестве и никогда не забуду, что Гранадский университет стал вашим вторым иностранным университетом-партнером. На протяжении 15 лет нашего сотрудничества я вижу, как развивается УдГУ, как растут его корпуса, увеличивается количество студентов и преподавателей, растет число специальностей факультетов, но при этом не меняется ваша доброжелательность и готовность к сотрудничеству. Я уверен, что ваши преподаватели и сотрудники делают все для того, чтобы их университет был в числе ведущих университетов России. Желаю вам добра, процветания и удачи!

**Котта Маурицио,  
Директор Центра изучения политических перемен,  
Университет Сиены  
г. Сиена, Италия**

### **ОТ АПЕННИН К (ПОЧТИ) УРАЛУ И ОБРАТНО. КАК Я ОТКРЫЛ ИЖЕВСК\***

Если бы я спросил моих студентов в университете Сиены (Италия), где находится Ижевск, немногие смогли бы ответить. Внутренняя география огромного русского континента недостаточно хорошо известна большинству западноевропейцев. В действительности, даже я не знал о существовании этого города еще несколько лет назад. Как же случилось так, что я открыл этот город и познакомился с его университетом? Что ж, на самом деле, это именно Ижевск открыл Сиену, а не наоборот! В 1997 г. несколько отважных студентов Удмуртского государственного университета смогли организовать визит в наш университет. Все члены этой группы были такими славными и деятельными, что я решил нанести ответный визит и посмотреть, откуда же они прибыли. Я так же должен добавить, что мой интерес подогревался тем фактом, что во мне есть и русская кровь, так как моя прабабушка, Мария Зубова, родилась в Екатеринбурге до революции, а затем эмигрировала во Флоренцию. Наконец, благодаря приглашению моих русских друзей, в 1998 г. мне представился случай нанести ответный визит. В прошлом я уже посещал два крупных города – Санкт-Петербург (в то время Ленинград) и Москву, но это было мое первое настоящее путешествие в сердце России. После долгого путешествия на поезде, километров и километров лесов и полей, наконец, я достиг Ижевска. Первое впечатление было положительным: несмотря на ограниченные материальные ресурсы, университет выглядел хорошо ориентированным на активное развитие. На всех факультетах, куда я был приглашен, атмосфера была исключительно дружелюбной. Этот визит был достаточно коротким, но он оставил во мне сильное желание вернуться. Переписка с коллегами, в особенности с Владимиром Золотых, активно продолжилась, и вскоре пришло новое приглашение вновь провести время в Ижевске и провести несколько лекций. Я незамедлительно принял его, ведь мне очень хотелось узнать, как прогрессировал УдГУ в течение этого периода. У меня так же была идея продвинуться дальше на восток и достигнуть Екатеринбурга в поисках следов моих предков. Итак, зимой 2009 г. я отправился в новое путешествие. После короткой остановки в Москве я вновь взял билет на, так хорошо мне теперь знакомом, Казанском вокзале и отправился в Ижевск через заснеженную Россию. Первое же впечатление показало мне как много изменений и обновлений произошло с момента моего первого визита. Весь город выглядел значительно лучше. Положительное впечатление

---

\* Печатается по: Российский город в исторической ретроспективе: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 250-летию г. Ижевска (Ижевск, 25–26 сентября 2010 г.). – Ижевск, 2010. – С. 395–397.

было подкреплено визитом в университет. Большинство зданий было перекрашено и отреставрировано. Исторический факультет встретил меня тепло, и я сразу был введен в положение дел. Особенно интересным было прочитать несколько лекций о политике Европейского Союза российским студентам и обсуждать то, как взгляды на Европу с Востока и Запада могут отличаться по некоторым позициям, но так же сходиться по другим. Я так же был удостоен чести встретиться с ректором университета и обсудить с людьми, ответственными за международные связи, важность возрастания обменов между российскими и западноевропейскими университетами. С помощью прекрасной местной водки все вечерние встречи были особенно теплыми. У меня была возможность посетить так же другие факультеты и институты, но исторический факультет всегда будет среди самых дорогих воспоминаний. Под умелым руководством декана Н.Ю. Старковой команда молодых и инициативных преподавателей факультета создают живую и энергичную академическую среду, которая нацеливает на достижение высоких целей. И я уверен, что отношения между нашими университетами будут развиваться и в будущем. Знак тому – студент из Ижевска, получающий степень доктора политических наук в Сиене.

**Пустаи Янош**  
**Профессор**  
**Заведующий кафедрой уральской филологии**  
**г. Сомбатхей, Венгрия**

## **ЖИВЫЕ СВЯЗИ**

21 с половиной год тому назад, еще в советское время посетил я первый раз Ижевск, чтобы установить связи с университетом. А с тех пор я имел возможность много раз наслаждаться удмуртским гостеприимством.

Удмуртия и Ижевск для меня, финноугроведа, прежде всего не Калашников, и не только Чайковский, а прежде всего родина сородичей, удмуртов. Я рассматриваю республику через эту призму. И вижу серьезные проблемы в связи с сохранением и будущем удмуртского языка и культуры. Если у деревень нет будущего, ассимиляцию невозможно будет задержать. Может быть, многие ещё не понимают, какова потеря для страны и всего мира, если исчезают языки.

Но есть и отрадные опыты. Университет активно участвует в международных программах и по финно-угроведению. Приглашают иностранных учёных, в рамках Ассоциации финно-угорских университетов сотрудничают с зарубежными университетами. УдГУ активно участвовал в программе «школьная терминология на финно-угорских языках», с помощью которой появилась надежда снова ввести финно-угорские языки в школьный обиход и таким образом поднять престиж языков. Этот шаг может гарантировать будущее языков. Университет берёт на себя огромную ответственность, но я



убеждён, что с совместными силами можно будет решать этот чрезвычайно важный вопрос. На моё сотрудничество можно положиться.

**Редферн Аллан**  
г. Манчестер, Великобритания

### **ВПЕЧАТЛЕНИЯ О СОТРУДНИЧЕСТВЕ С ИСТОРИЧЕСКИМ ФАКУЛЬТЕТОМ\***

Впервые я ступил на русскую землю в декабре 1995 г., когда я прибыл в Москву по пути к востоку в направлении Урала, в Ижевск и Удмуртский государственный университет. Всего за три недели до этого Др. Дэвид Робертс, мой коллега по Манчестерскому Метрополитэн Университету (ММУ), пригласил меня работать в качестве заместителя координатора в Совместном Европейском Проекте (Joint European Project, JEP) с местным Историческим факультетом. Это был предварительный визит для установления связей между двумя университетами, и для меня это было начало отношений с сотрудниками факультета, которые длятся и процветают по сей день. Мой поезд прибыл в Ижевск, и я был готов к легендарному холоду русской зимы, но не теплоте и гостеприимности и личной дружбе, которая началась в тот день.

Целью моего визита являлся отбор группы научных сотрудников для участия в проекте, в рамках которого они должны были периодически посещать мой университет для изучения британского опыта преподавания истории. Нам так же предстояло составить с профессором Владимиром Кананиным, программу мероприятий для тех, кто отправится в Соединенное Королевство. Я думаю, это было пугающей перспективой для всех вовлеченных сторон. Мой коллега Дэвид Робертс побывал здесь ранее и спланировал совместный проект с Факультетом профессионального иностранного языка. В отличие от меня, он был в курсе JEP, но он не был историком, я был историком, но ничего не знал о JEP – добавим к этому то, что никто из нас не говорил по-русски! Думаю, русские историки тоже были встревожены: за редким исключением никто из них не говорил по-английски. В начале, каждый из нас наверняка посчитал ситуацию весьма нервной, но за нас взялись Мария Малетова (ФПИЯ) и всесторонне одаренный Андрей Прокопьев, которые эффективно навели мосты над лингвистической пропастью. Все начиналось напряженно и официально, но скоро все изменилось.

Между совещаниями мы наслаждались исключительным русским гостеприимством. Наши дни начинались с невероятного русского завтрака – к концу трапезы надо бы спать, а не проводить совещания. Большинство ве-

---

\* Печатается по: Российский город в исторической ретроспективе: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 250-летию г. Ижевска (Ижевск, 25–26 сентября 2010 г.). – Ижевск, 2010. – С. 398–400.

черов включали праздничные ужины в чьей-нибудь квартире, прекрасная возможность многократно «поднимать бокалы» (очень русская привычка, к которой я быстро пристрастился) в прекрасной компании. Мы обменивались семейными фотографиями и стали друзьями. Снаружи лед и снег, мороз, пробирающий до костей, но внутри ижевские вечера были теплыми и веселыми. Запланированная работа для визитов в Великобританию была сделана между банкетами и осмотром достопримечательностей. Это было превосходное приключение, и я почувствовал новую эру в англо-русских отношениях.

В течение визита в Национальный музей Удмуртской Республики выяснилось, что я был их первым посетителем из Англии – книги были подписаны и подарки вручены. Мы также провели много часов в Лудорвае (местная деревня) – традиционная музыка, танцы и телевизионная команда! Казалось, каждая семья в деревне делает собственную водку и нас предупредили, что отказ от напитков, которые предлагала каждая семья, мог быть воспринят как оскорбление – так что вновь и вновь я не отказывал. Вскоре начались танцы – удмуртские и английские народные песни – все записывалось на телевизионные камеры. В конце концов, торжественным завершением стала просьба телевизионного продюсера записать новогоднее послание россиянам – и я знаю, что я сказал, лишь потому, что несколько месяцев спустя получил видеозапись всего события.

Мы столько всего успели сделать за время моего первого визита, и спустя несколько месяцев настала моя очередь ответить гостеприимством, когда «Великолепная Семерка» проводила большую часть времени в кампусе, где я работал. Было много работы, но так же было и много веселья, мы посетили много мест, включая несколько пабов, где некоторые очень полюбили хорошо известный напиток под названием Guinness. И хотя мы не попали на британское телевидение, два члена группы дали интервью на радио BBC. Позже приезжали группы поменьше и индивидуально. Я вышел на пенсию в 2001 г., но другие проекты университета привели некоторых из «Великолепной семерки» в Великобританию и они посетили мой новый дом в Энглси, Уэльс – теплота нашей дружбы продолжает жить.

С 1995 г. мне посчастливилось совершить еще два визита в Ижевск. В первом случае, апрель 2000 г., я дал серию лекций, посетил несколько школ и встретился с друзьями. Было здорово вернуться и удивительно обнаружить так мало снега в городе. К моменту моего последнего визита я уже вышел на пенсию и начал устраивать свою карьеру художника в Северном Уэльсе. Одной из причин этого визита было желание установить связи между ижевскими художниками и уэльскими; у меня была приятная и дружеская встреча на Факультете искусств и дизайна и в городской Галерее. Прежде всего, было прекрасно встретить старых друзей и завести новых. Их великодушие и гостеприимство было прекрасно, как и всегда.

Во многом, казалось, что в период между 1995 и 2005 гг. мало что изменилось. Веселость, расположение и великодушие моих друзей осталось прежним. Я познакомился с их семьями, а они с моей. С первого взгляда казалось, что Исторический факультет остался прежним: теплый и дружелюбный, внутреннее убранство и мебель немного неряшливы (но дамы так же

привлекательны, как и всегда). Однако, компьютеры уже не были редкостью. Многие говорят на английском. Однажды кондуктор трамвая начала со мной оживленную беседу на превосходном американском английском, сказав: «Эй, что ты думаешь о нашем безумном городе?».

И хотя я поддерживаю связь с Владимиром Золотых, прошло вот уже пять лет с моего последнего визита. Я надеюсь вернуться. Мой младший сын подхватил мою «инфекцию» и говорит мне, что хочет посетить Ижевск больше, чем любое другое место в мире. Он поймал нечто магическое от своего отца. Что-то, начатое в 1995 г., еще незавершенно и я чувствую, мы должны вернуться.

С наилучшими пожеланиями.

**Риджли Стэнли К.**  
**Профессор Темплский Университет,**  
**Филадельфия, США**

### **МОИ ВПЕЧАТЛЕНИЯ ОБ УДГУ И ИЖЕВСКЕ\***

О посещении Ижевска и о сотрудничестве с коллегами и друзьями из Удмуртского государственного университета (Исторический факультет) у меня остались самые приятные воспоминания.

Мой первый визит в Ижевск совпал по времени с террористическими атаками 11 сентября 2001 года. Это был очень загруженный день преподавания в университете и замечательного торжественного приема в спортивном комплексе за городом, завершеного посещением бани. Мои коллеги с Исторического факультета УдГУ всегда были самыми радушными и внимательными с гостями... Просто превосходными, должен я добавить!

Новость о терактах пришла, и это, без сомнения, было ужасно. Этот обжигающий опыт связал меня с Ижевском так, как вряд ли смогло бы сделать любое другое событие.

На следующий день я давал интервью местной прессе, и мои друзья были очень внимательны ко мне.

Мой второй визит произошел на следующий год, в то же время и мои внимательные коллеги предложили почтить память жертв минутой молчания. С того момента я посетил Ижевск в общей сложности пять раз для конференций, лекций и дружеских визитов, а я считаю моих коллег из УдГУ своими лучшими и преданными друзьями – особенно д-ра Владимира Золотых и его прекрасную семью.

Русское гостеприимство необыкновенное, теплое и притягательное. Я наслаждался русским расположением. Не думаю, что американец спосо-

---

\* Печатается по: Российский город в исторической ретроспективе: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 250-летию г. Ижевска (Ижевск, 25–26 сентября 2010 г.). – Ижевск, 2010. – С. 397.

бен понять Россию и русских, но я верю, что на этом пути я продвинулся дальше, чем кто бы то ни было. И я верю, что потрясающий Исторический факультет делает для российско-американского взаимопонимания больше чем 100 дипломатов! Большую часть моего познавательного пути я проделал вместе с моими дорогими друзьями в Ижевске, в особенности в университете. Я с нетерпением жду возвращения и новой встречи с вами!

**Сарджант Тони**  
г. Манчестер, Великобритания

### **ВОСПОМИНАНИЯ И ВПЕЧАТЛЕНИЯ О СОТРУДНИЧЕСТВЕ И ПАРТНЕРСТВЕ С УДМУРТСКИМ ГОСУДАРСТВЕННЫМ УНИВЕРСИТЕТОМ\***

В 2002 г. Манчестерский Метрополитен Университет совместно с Хельсинкским Университетом предложил мне координировать проект Европейского Союза Темпус для создания Центра социальной политики в Удмуртском государственном университете в Российской Федерации. Я был взволнован возможностью восстановить контакты с Россией, страной, так долго интриговавшей меня.

Впервые я посетил Россию в 1980 г., в период коммунистической эры, посредством культурных и профессиональных обменов Манчестерского Городского Совета с Ленинградом (Санкт-Петербург). Это была возможность оказаться по ту сторону знаменитого «Железного Занавеса» и создать свое собственное впечатление о социально-экономической сфере жизни в коммунистическом обществе.

Проект Темпус предоставил возможность познакомиться с другой Россией. Россией, меняющей очертания под натиском посткоммунистических реформ и неопределенности. Еще более привлекательной была возможность работать с профессорско-преподавательским составом, политиками, высшими должностными лицами правительственных и неправительственных организаций в области возникающих социальных профессий в той части России, о которой я почти ничего не знал. Для меня в начале нового тысячелетия Республика Удмуртия, город Ижевск, его жители, культура и интеллектуальные традиции были совершенно неизвестны.

Я надеялся, что мой профессиональный опыт работы в органах местного самоуправления по осуществлению социальной политики в Великобритании, так же как и мой академический интерес в сфере социологических и политических теорий, международного распространения идей социальной политики позволит создать условия для взаимного

---

\* Печатается по: Российский город в исторической ретроспективе: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 250-летию г. Ижевска (Ижевск, 25–26 сентября 2010 г.). – Ижевск, 2010. – С. 400–402.

обмена опытом и учредить эффективный Центр Социальной политики в УдГУ.

Сомнения осложняли эту и без того непростую задачу. Насколько уместным будет опыт социальной работы и создания социального государства в условиях процветающей западной экономики для общества, борющегося с экономическими и социальными трудностями посткоммунистического периода? Не будет ли искреннее желание поделиться и использовать опыт и традиции воспринято, как бесчувственное почти неокOLONIAльное начинание в сфере строительства социальных институтов и инфраструктуры, не взявшее в расчет социальные и экономические условия.

Годы реализации обменных программ, развивших официальные отношения, также установили дружбу и совместные академические интересы, и я понял, что мои страхи беспочвенны. Мой личный опыт и опыт множества людей из Манчестера, Хельсинки и Ижевска, уделивших столь щедро свое время и знания, были необходимы возникающему образовательному центру, желающему проверить идеи и практику.

Только время сможет показать, принесут ли различные инициативы по развитию курсов, технические знания и профессиональная практика в области социальной политики и социальной работы, плоды жителям Удмуртии. Некоторые данные академических анализов уже опубликованы и в скором времени социальная работа преподавателей, региональных и городских должностных лиц и неправительственных организаций, покажет, было ли время и усилия в Удмуртии потрачены с пользой.

Для меня и для многих жителей Манчестера и Сэлфорда, принявших участие в проекте, впечатления носят неформальных и личный характер.

Наши русские друзья готовы были заниматься неизбежной бумажной работой международной программы в условиях, далеких от идеальных. Трудности, связанные с особенностями системы оценивания в английских и российских университетах, решались с юмором. Обязательное заполнение личных дневников и отчетов о визите проходило в прекрасной дружественной атмосфере.

Возможности культурного обмена. Русские тосты – настоящее искусство, одновременно сложное и увлекательное!

Невозможно забыть баню в удмуртской деревне, как нельзя забыть и приготовление традиционных удмуртских блюд под строгим руководством хранительниц традиций деревни.

Круглые столы со студентами Исторического Факультета, Института педагогики, психологии и социальных технологий способствовали процессу обучения и были потрясающими, несмотря на сложности, которые возникали у переводчиков с тонкостями английской лексики социальной сферы. Мы всегда будем благодарны сотрудникам и студентам Факультета Профессионального Иностранного Языка за их мужественную работу в поддержании коммуникации на протяжении презентаций, зачастую длительных и сложных. Вот у кого не было возможности заснуть на них!

Не могу не упомянуть вклад членов общественных организаций Удмуртии. Вклад общества в сферу социального обеспечения становится все более важным, так как ресурсы и компетенция государства по удовлетворению всех

потребностей социальной сферы все чаще ставится под сомнение как в странах Западной, так и Восточной Европы. Члены общественных организаций посвятили много времени и средств для решения проблем, которые часто не замечаются или непопулярны среди остальной части общества. Я надеюсь, что те, кто участвовал в обменах, найдут идеи и подходы, которые оказались полезными для Ижевска, полезными для региона в целом.

От имени всех, кто принимал участие в проекте от Манчестера и Сэлфорда, я желаю всем, кто присоединился к совместному образовательному проекту, всего самого лучшего. Спасибо вам за сотрудничество с теми из нас, кто работал и способствовал проекту в Хельсинки и Манчестере.

**Шпэт Николь**  
**Культуролог**  
**Организатор межкультурных тренингов**  
**Университет Лёйфана**  
**г. Люнебург, Германия**

С Удмуртским государственным университетом (Ижевск) я познакомилась в 1999 году. Это произошло в рамках нашего визита в Ижевск: 36 люнебургских студентов в течение двух недель жили в русских семьях, участвовали в насыщенной программе, как в стенах университета, так и на различных предприятиях. Прекрасная возможность познакомиться с учебными буднями русских студентов и рабочими буднями специалистов. И, конечно, же познакомиться со страной и людьми. Теплый приём и русское гостеприимство сделали впечатление о поездке незабываемым. Поэтому я всегда с радостью посещала Ижевск – будучи студенткой, а позднее и в качестве координатора и доцента. Студенческий обмен между университетами Ижевска и Люнебурга даёт студентам обеих стран возможность жить межкультурной жизнью.

*Научное издание*

**МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО:  
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
ПРОСТРАНСТВ**

**Материалы II Международной  
научно-практической конференции  
17-19 ноября 2011 г.**

Ответственный за выпуск О. М. Мельникова  
Оригинал-макет: Н. А. Крюкова

Авторская редакция

Подписано в печать 08.11.11. Формат 70x100<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Усл. печ. л. 47,45. Уч.-изд. л. 47,75.  
Тираж 250 экз. Заказ № 2020.

Издательство «Удмуртский университет»  
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 4.  
Тел./факс: +7(3412) 500-295. E-mail: editorial@udsu.ru