

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

На правах рукописи



Козулина Александра Павловна

**ОРИЕНТАЦИОННАЯ ПРОГРАММА КАК ОСНОВА
ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К
ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Писарева Светлана Анатольевна

Омск – 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	15
1.1. Методология исследования практики ориентационных программ для иностранных студентов в вузах России и США.....	15
1.2. Зарубежный опыт построения ориентационных программ для иностраннх студентов.....	37
1.3. Метод аналогового моделирования в изучении ориентационных программ для иностранных студентов в вузах России и США.....	51
1.4. Система подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе.....	69
Выводы по первой главе.....	88
ГЛАВА 2. ПОСТРОЕНИЕ ОРИЕНТАЦИОННЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ.....	90
2.1. Модель ориентационной программы для иностранных студентов.....	90
2.2. Разработка и апробация ориентационной программы для иностраннх студентов в российских вузах.....	106
2.3. Повышение квалификации преподавателей как условие реализации ориентационной программы для иностранных студентов в российских вузах.....	124
Выводы по второй главе.....	152
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	155
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	159
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	178

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена развивающимися тенденциями интернационализации высшего образования. Современный университет, отвечая вызовам времени, должен реагировать на новые процессы в образовании, такие как «трансграничное» образование, «глобальное» образование, подразумевающие постепенное стирание границ между системами образования различных стран и ориентированные на создание открытого научно-образовательного пространства, способствующего развитию академической мобильности студентов в целях повышения качества их подготовки. Привлечение иностранных студентов в российские вузы, в свою очередь, в целом способствует расширению международного сотрудничества в сфере образования. Кроме этого, возвращаясь на родину, иностранные выпускники российских вузов, постепенно пополняя политические и финансовые элиты своих стран, приносят с собой толерантное отношение к России, сформированное у них на межличностном коммуникативном уровне. Это непосредственным образом влияет на укрепление межгосударственного партнерства и сотрудничества. Возникает необходимость повышения привлекательности российских вузов в сфере международных образовательных услуг. Поэтому привлечение иностранных студентов к обучению в вузах России является в современных условиях важной задачей развития высшего образования в России.

Профессиональная подготовка в российском вузе имеет существенные отличия от системы образования в родной стране, поэтому существует необходимость подготовки иностранных студентов к обучению в вузе. Такая практика развивается во всех странах, осуществляющих международную образовательную деятельность. В отечественной системе высшего образования довольно продолжительное время работают подготовительные факультеты и специальные отделения для иностранных абитуриентов. Эти факультеты и отделения приоритетно нацелены на подготовку в области

русского языка как языка обучения. Однако, образовательные достижения иностранных студентов, процесс их профессионального становления во многом зависят не только от владения русским языком, но и от наличия знаний о стране пребывания, ее представителях, менталитете и культурных особенностях России.

Проблемы адаптации иностранных студентов к новым образовательным и жизненным условиям привлекают большое число исследователей как в России, так и за рубежом. Как показал **теоретический анализ степени разработанности проблемы**, традиционно проводится много исследований проблем обучения русскому языку как иностранному (Е.М. Верещагин, Т.А. Вишнякова, М.Н. Вятютнев, Т.И. Капитонова, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, Е.И. Мотина, А.Н. Щукин) или английскому языку как иностранному (Д.В. Джонсон, В. Дж. Маккичи, Р.Г. Лайт, К. Дриллер и др.). Однако языковая подготовка не решает всех проблем адаптации иностранных абитуриентов к условиям обучения и проживания в чужой стране. Поэтому к проблеме поиска условий успешной адаптации иностранных абитуриентов сегодня обращаются отечественные (Н.А. Агаджанян, А.В. Зинковский, М.А. Иванова, Г.И. Хмара) и зарубежные (Дж. В. Берри, Л.Р. Джонсон, Д.С. Санду, А. Кеннеди, Р. Мисра и др.) исследователи. Кроме этого, достаточно глубоко изучаются вопросы педагогической поддержки иностранных студентов в процессе подготовки к обучению в вузе на основе ориентационных программ (М.Л. Апкрафт, Б. Титлей, Р. Томас, Б. Смит, Р. Брейкин и др.), которые нацелены на информирование, ориентирование и адаптацию иностранных студентов к образовательной среде вуза. В настоящее время в российских вузах такие программы не разрабатываются и не реализуются. Именно поэтому данный аспект подготовки иностранных студентов представляет для нашего исследования наибольший интерес.

Таким образом, **проблема исследования** обусловлена необходимостью выявления международных эффективных образовательных практик подготовки иностранных студентов к обучению в вузе и состоит в выявлении условий разработки и реализации ориентационных программ для иностранных студентов, направленных на развитие их готовности к обучению в российском вузе.

Проблема обусловила выбор следующей **темы исследования**: «Ориентационная программа как основа подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе».

Объект исследования: подготовка иностранных студентов к обучению в российском вузе.

Предмет исследования: ориентационная программа для подготовки иностранных студентов к обучению в вузе.

Цель исследования: разработать и обосновать методику построения ориентационных программ для подготовки иностранных студентов к обучению в вузе.

В ходе проводимого исследования была выдвинута **гипотеза**. Разработка методики построения (проектирования) ориентационных программ, способствующих вхождению иностранных студентов в российскую систему высшего образования предполагает:

- ориентацию на развитие личностных и общекультурных компетенций иностранных студентов;
- разработку вариативных модулей подготовки учитывающих основные проблемы иностранных студентов;
- совместное конструирование содержания программы преподавателями и иностранными студентами;
- выявление возможностей образовательной среды вуза как пространства реализации ориентационной программы.

С учетом цели, объекта, предмета и гипотезы исследования определены следующие **задачи исследования:**

1. Обосновать методологические основы исследования подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе.

2. Охарактеризовать систему подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах и эмпирическим путем выявить проблемы иностранных студентов в процессе данной подготовки.

3. На основе систематизации американского опыта построения ориентационных программ для иностранных студентов определить понятие «ориентационная программа» и разработать аналоговую модель ориентационной программы подготовки иностранных студентов.

4. На основании модели разработать и апробировать ориентационную программу подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе.

5. Охарактеризовать условия реализации ориентационных программ для иностранных студентов в российских вузах.

Методологическую базу исследования составляет системный подход (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, М. С. Каган, Л.А. Шипилина, Э. Г. Юдин), позволяющий рассматривать ориентационную программу как элемент целостной системы довузовской подготовки иностранных студентов к последующему обучению в российском вузе.

Теоретические основы исследования:

– методология сравнительных исследований как многофакторных, многоуровневых, многокритериальных процессов, связанных с общей картиной состояния образования в современном мире (Г. Берей, Е. И. Бражник, Дж. Браун, Б. Л. Вульфсон, А. Н. Джурицкий, Л. С. Илюшин, М. В. Кларин, И. Кэндл, И. Р. Луговская, П. Монро, О. Д. Федотова, О. П. Чигишева);

– результаты исследований проблем обучения иностранных студентов в российских вузах: адаптации иностранных студентов (Н.А. Агаджанян, Ф. Галловэй, А.В. Зинковский, М.А. Иванова, М. Коэн, Н.К. Маяцкая, Г.И. Хмара), преподавания на неродном для студентов языке (В.Л. Василевский, Г.И. Кутузова, Е.А. Лазарева, В.И. Максимов), дидактического обеспечения учебно-воспитательного процесса на подготовительных факультетах (Т.И. Власова, М.Н. Вятютнев, М.А. Иванова, Т.И. Капитова, А.Н. Ременцов, А.И. Сурыгин);

– результаты исследований возможностей использования метода аналогового моделирования (С.А. Бешенков, В.И. Загвязинский) и исследовательской стратегии кейс-стади (М. В. Киблицкая, И. А. Козина, И. К. Масалков, Н. Л. Титова, О. Д. Федотова, О. П. Чигишева) в педагогических исследованиях.

Источниковедческой базой исследования являлись:

– аналитические материалы о развитии экспорта образовательных услуг (материалы конференций, сборники информационно-аналитических и методических материалов, сравнительные исследования в области образования, материалы коллегий Министерства образования и науки Российской Федерации по вопросам международного сотрудничества в области образования, материалы Института международного образования США, опубликованные агентством Open Doors);

– законодательные акты и документы в области образования, определяющие государственную образовательную политику в США и России в области подготовки кадров для зарубежных стран (Концепция государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях, Концепция экспорта образовательных услуг на период 2011-2020 гг., Стратегия национального экспорта США);

– информационные и учебно-методические материалы, включающие образовательные программы, раскрывающие содержание и структуру ориентационных программ для иностранных студентов в вузах России и США (образовательные ориентационные программы иностранных студентов в США; образовательные программы и учебные планы факультетов довузовской подготовки в России);

– ориентационные программы подготовки иностранных студентов, разработанные в Университете Миннесоты, Миссурийском университете, Университете Калифорнии в Сан-Диего (США).

Методы исследования. В исследовании для решения поставленных задач и проверки исходных положений гипотезы использовался комплекс теоретических и эмпирических методов исследования: теоретический анализ и синтез философской и научно-педагогической литературы, нормативных документов, информации, представленной на официальных сайтах; анализ практики разработки и реализации ориентационных программ в вузах США; сравнение и обобщение; систематизация. Большое значение для исследования имеет метод аналогового моделирования, позволивший построить модель ориентационной программы по аналогии и выявить нормативные условия проектирования таких программ. В качестве метода исследования существующей практики разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов в зарубежных вузах был выбран метод качественного исследования кейс-стади, содержащий результаты включенного наблюдения, анализа документов, групповой беседы, неструктурированного интервью, индивидуального интервью. Выбор этих методов обусловил и выбор методики сравнения «зеркало» (Л.С. Илюшин), позволившей в логике стандартного покомпонентного сравнения нескольких образовательных систем, предполагающего «зеркальное» (т.е. полное, адекватное) отражение черт и характеристик одной системы по отношению к другой, сравнить различающиеся образовательные практики

трех различных вузов США с помощью создания инвариантной модели. Также была использована совокупность методов в процессе апробации (анализ эссе, наблюдение, анализ достижений студентов, фокус-группа).

Основные этапы исследования:

На первом этапе (2009–2010) проводился поиск, анализ и обобщение материалов о системе подготовки иностранных студентов к обучению в вузе в России и США, осуществлялся теоретический анализ проблемы исследования, были определены цель, задачи и общий замысел исследования.

На втором этапе (2010–2013) раскрывались особенности сравнительного исследования ориентационных программ для иностранных студентов в вузах России и США, уточнялись методология и методика проведения исследования. Эмпирическим путем были выявлены проблемы иностранных студентов в процессе подготовки к обучению в российском вузе. Кроме этого во время научной стажировки в США автором исследования был проведен обзор практики реализации ориентационных программ для иностранных студентов в вузах США (Университет Калифорнии в Сан-Диего, Университет Миннесоты и Миссурийский университет).

Третий этап (2013–2014) исследования был посвящен разработке и апробации ориентационной программы подготовки иностранных студентов в российских вузах и оформлению текста диссертационного исследования.

Результаты каждого этапа работы над исследованием были опубликованы в научных журналах и материалах конференций.

База исследования: в России – ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», в США – Университет Калифорнии в Сан-Диего, Университет Миннесоты и Миссурийский университет.

Положения, выносимые на защиту:

1. Иностранные студенты в процессе подготовки к обучению в российском вузе испытывают ряд типичных трудностей, связанных с возникновением лингвистических, этнокультурных, финансовых проблем, а также проблем обеспечения жизнедеятельности и профессиональной самореализации. Средством преодоления проблем, испытываемых иностранными студентами в период подготовки к обучению в российском вузе, является ориентационная программа. Ориентационной является дополнительная образовательная программа, разработанная для иностранных студентов и нацеленная на развитие готовности иностранных студентов к профессиональной подготовке в новой языковой, этнокультурной и социальной среде страны и региона, а также образовательной среде вуза.

2. Разработка методики построения (проектирования) ориентационных программ, способствующих вхождению иностранных студентов в российскую систему высшего образования, базируется на методологии аналогового моделирования, задающей следующую логику разработки ориентационной программы:

- выбор лучших практик адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе;
- систематизация результатов психолого-педагогических, культурологических исследований, раскрывающих типичные проблемы иностранных студентов и способы их преодоления;
- определение содержания ориентационной программы в формате отечественных дополнительных образовательных программ;
- организация повышения квалификации ППС по проблемам межкультурного взаимодействия и проектирования ориентационных программ.

3. Методика построения ориентационных программ подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе:

– *ориентирована* на построение совокупности вариативных модулей, выбор которых обусловлен имеющимися проблемами иностранных студентов и опытом преподавателей в работе с ними;

– *предполагает* диагностику реальных проблем иностранных студентов в целях определения содержания ориентационных программ;

– *определяет* принципы разработки ориентационных программ и условия их реализации;

– *позволяет* выбирать интерактивные методы и технологии межкультурного взаимодействия и формы работы с иностранными студентами в зависимости от их потребностей и проблем, и возможностей образовательной среды вуза;

– *предполагает* привлечение преподавателей, которые будут работать с иностранными студентами, к разработке содержания ориентационных программ, а также включение иностранных студентов во взаимодействие с социальными партнерами и студенческими сообществами;

– *адресована* сотрудникам международных служб сопровождения иностранных студентов, организующих процесс разработки ориентационных программ.

4. Оценка результативности освоения ориентационной программы иностранными студентами проводится с учетом следующих критериев, раскрывающих готовность иностранных студентов к обучению в российском вузе:

– знание студентами этнокультурных и правовых особенностей страны обучения, а также информированность о возможностях образовательной среды вуза (когнитивный критерий);

– познавательный интерес к продолжению обучения по образовательной программе выбранного направления подготовки или специальности в российском вузе (мотивационный критерий);

– владение студентами умениями навыками решения проблем в новой для них социокультурной и образовательной среде (деятельностный критерий).

5. Подготовка преподавателей к разработке и реализации ориентационных программ для иностранных студентов проводится в процессе повышения их профессиональной квалификации с использованием модульной дополнительной профессиональной образовательной программы:

– разрабатываемой с учетом профессионального опыта работы преподавателей с иностранными студентами;

– учитывающей необходимость развития у преподавателей специфических для работы с иностранными студентами компетенций (способность к ретрансляции культуры и знаний в личностном общении, готовность к работе с субъектным опытом иностранных студентов, готовность к проявлению эмпатии по отношению к иностранным студентам, способность к межкультурному общению в условиях интеркультурного взаимодействия).

Научная новизна исследования заключается в том, что:

– получены новые данные о проблемах, возникающих у иностранных студентов на этапе их подготовки к обучению в российских вузах;

– разработана аналоговая модель ориентационной программы для отечественных вузов на основании анализа зарубежной образовательной практики;

– предложена новая методика разработки ориентационных программ подготовки иностранных студентов к обучению в вузах;

– определено содержание ориентационных программ, которое должно проектироваться на основании диагностики проблем подготовки иностранных студентов;

– актуализирована значимость специальной подготовки преподавателей к разработке ориентационных программ для иностранных студентов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- методология сравнительных исследований дополнена сведениями о нормативных условиях использования метода аналогового моделирования для исследования образовательных программ различных вузов;
- методика педагогических исследований обогащена инструментарием кейс-стади, позволяющим изучать практику реализации образовательных программ в зарубежных вузах;
- область исследований сравнительной педагогики обогащена знанием об опыте разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов в вузах США;
- в научный оборот введены неизвестные ранее источники на иностранном языке, раскрывающие особенности построения практики высшего образования в зарубежных вузах.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная методика построения ориентационных программ для подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах может быть широко использована в практике довузовской подготовки иностранных студентов; предложенная в исследовании программа подготовки профессорско-преподавательского состава вуза к разработке и реализации ориентационных программ может быть использована в системе повышения квалификации ППС вузов; теоретические выводы и результаты исследования могут быть использованы в исследованиях аналогичной проблематики, а также в процессе разработки и обновления курсов по сравнительной педагогике, страноведению, методике выполнения сравнительного исследования.

Достоверность научных результатов исследования обеспечивается теоретической и методологической проработанностью рассматриваемой проблемы; опорой на системный подход, сравнительный анализ, метод систематизации и классификации на основе изучения литературы

российских, американских и других зарубежных авторов; применением комплекса взаимодополняющих методов, адекватных природе исследуемого объекта; доказательностью и непротиворечивостью выводов; экспертной оценкой промежуточных результатов исследования; личным участием автора в сборе эмпирических данных в университетах США в процессе прохождения стажировки.

Апробация основных результатов исследования. Теоретические положения, материалы и результаты исследования нашли отражение в статьях, опубликованных автором. Основные положения исследования были представлены и получили одобрение в процессе обсуждения на аспирантских и методологических семинарах кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета; на международных конференциях членов Ассоциации сотрудников международных отделов (г. Сан-Франциско, США, 2011), «Академические трудности иностранных студентов» (г. Миннесота, США, 2011), «Интернационализация высшего образования: тенденции и перспективы» (г. Красноярск, 2012), «Социальный стресс как познавательная и прикладная проблема» (г. Омск, 2013), «Проблемы и перспективы подготовки иностранных студентов» (г. Харьков, Украина, 2014), а также на всероссийской интернет-конференции с международным участием «Педагогические исследования и современная культура» (г. Санкт-Петербург, 2014) и ежегодном семинаре-совещании проректоров российских вузов по международной деятельности (г. Москва, 2012, 2014). Результаты исследования использовались при чтении лекций, а также при проведении практических занятий с иностранными студентами в Омском государственном педагогическом университете.

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (189) и приложений (5). Текст иллюстрирован рисунками (11), таблицами (12), отражающими основные положения и результаты исследования.

ГЛАВА 1. ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Первая глава посвящена изучению системы подготовки иностранных студентов к обучению в вузе. Этому способствует решение следующих задач: обосновать методологические основы исследования практики ориентационных программ для иностранных студентов в вузах России и США, на основе систематизации американского опыта построения ориентационных программ иностранных студентов определить понятие «ориентационная программа», охарактеризовать систему подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах и эмпирическим путем выявить проблемы иностранных студентов, возникающие в процессе данной подготовки.

1.1. Методология исследования практики ориентационных программ для иностранных студентов в вузах России и США

Задача данного параграфа – обосновать методологические основы исследования практики ориентационных программ для иностранных студентов в вузах России и США.

Сравнительные исследования в сфере образования в настоящее время представляют большой интерес в связи с возрастающим вниманием к европейским странам в процессе интеграции России в единое европейское пространство. Однако предлагаемое исследование нельзя в полной мере отнести к сравнительным, т.к. в нем анализируется зарубежный опыт реализации эффективной образовательной практики и определяются возможности переноса этой практики в условия отечественного высшего образования. Изучение зарубежной практики может быть проведено с

помощью методов сравнительных исследований, поэтому обратимся к их определению.

Информационные процессы не только спрессовали время, но и сократили расстояния. Они раздвинули границы в сфере международного общения, что привело к глубокому осмыслению мирового опыта организации образования. Поэтому в процессах реформирования российского высшего образования необходимо серьезно изучать не только отечественный опыт высшего образования, уникальный и значительный по своему содержанию, но и образовательные достижения других стран, имеющих многовековые, прогрессивные во многих отношениях традиции.

По мнению А. П. Тряпицыной [83, 27], целесообразность обращения к зарубежному опыту не вызывает сомнений, т. к. сегодня ни одна цивилизованная страна не может быть изолирована от мирового сообщества.

Интерес к сравнительным исследованиям проявляют ученые разных стран. Американский компаративист Г. Ноа считает, что первоочередной целью такого рода исследований должно стать определение основных тенденций в развитии образования зарубежных стран с тем, чтобы установить не только то, что происходит там, но и лучше понять свое собственное прошлое, определить свое место в настоящем, четче спрогнозировать будущее своего образования [92, 47].

Английский компаративист Б. Холмс основной задачей сравнительной педагогики считает «стремление лучше понять отечественные системы образования и способствовать реформе образования не на основе причуд и предрассудков, а в свете тщательно собранных данных и анализа проблем, которые стоят перед национальными правительствами» [161, 132].

С точки зрения настоящего исследования интересной представляется идея А.Н. Джуринского о том, что сравнительная педагогика изучает современные мировые идеи и институты образования и воспитания синхронно, в сопоставлении, конструируя их модели. Любое сравнительно-

педагогическое исследование, по мнению ученого, должно включать два взаимосвязанных процесса: с одной стороны, сопоставление различных идей и практики, а с другой – конструирование, прогнозирование идеальных моделей [40].

Характеризуя методологию современного сравнительного исследования, Е. И. Бражник выделяет три функции сравнительной педагогики: описательную, объяснительную и прогнозирующую. Прогностическая функция сравнительной педагогики проявляется в выявлении тенденций развития образования, разработке конкретных методов его организации, оправдывающих себя на практике [19].

Таким образом, общая цель сравнительного анализа систем образования в разных странах – дать объективную оценку их развития, выявить проблемы и тенденции их развития. В данном исследовании – это выявление проблем, существующих в поле подготовки иностранных студентов к обучению в вузах России и США, а также особенностей построения ориентационных программ для иностранных студентов в российских вузах.

Важной методологической задачей в подобных исследованиях является определение логики (структуры) исследования. К проблеме логики обращались многие из всемирно известных зарубежных педагогов-компаративистов (Дж. Бердей, Б. Джозепсен, И.Л. Кэндел, Х. Ноа, Б.Холмс, М. Экштайн). Логика сравнительно-педагогического исследования рассматривается исследователями как совокупность взаимосвязанных этапов. Количество этапов колеблется от двух до пяти.

В интерпретации известного английского компаративиста И.Л. Кэндела сравнительно-педагогический анализ состоит из трех этапов:

Первый этап – описательный. В ходе этого этапа исследователь знакомится с информацией о системах образования различных стран.

Второй этап – историко-функциональный. На этом этапе исследователь выделяет те основные причины, которые привели к возникновению определенных проблем, тождеств, различий.

Третий этап – дальнейшее улучшение и совершенствование образования в мире на базе обобщенного и научно оцененного международного опыта [162].

Большой вклад в разработку проблемы этапов сравнительно-педагогического анализа внес американский компаративист Дж. Бердей. Ему принадлежит схема сравнительно-педагогического анализа, называемая «шагами сравнения» («steps of comparison») [153], которая представляет собой 4 «шага» сравнения, соответствующих четырем последовательным этапам:

«Шаг» первый – описание, констатация фактов по исследуемой проблеме.

«Шаг» второй – интерпретация, оценивание фактов по определенным аспектам.

«Шаг» третий – проведение предварительного сравнительного анализа фактических данных, установление тождеств и различий на основе выдвинутой гипотезы и специально разработанных критериев.

«Шаг» четвертый – синхронное аналитико-синтетическое сравнение на основе разработанных критериев с целью проверки выдвинутой гипотезы.

Два «шага» в логике сравнительно-педагогического анализа выделяют английские компаративисты Х. Ноа и М. Экштайн. «Шаг» первый включает сбор данных с целью подготовки сравнения, их систематизацию и т.п., второй «шаг» подразумевает факторный сравнительный анализ на основе выдвинутой гипотезы [171].

В. С. Митина, опираясь на анализ методологии сравнительной педагогики в США, предлагает следующую четырехэтапную структуру сравнительного исследования:

- Сбор, классификация и описание педагогических фактов.
- Интерпретация, анализ фактов, которые проводятся с использованием методов других наук.
- Предварительный сравнительный анализ фактических данных, установление тождеств и различий на основе специально разработанных критериев, выдвижение гипотезы.
- Синхронное аналитико-синтетическое сравнение на основе разработанных критериев с целью проверки выдвинутой гипотезы [92,76].

Польский исследователь Б. Суходольский устанавливает три этапа сравнительно-педагогического исследования [79]. Описание существующей действительности в области образования и воспитания за рубежом; многосторонняя оценка изучаемых фактов и явлений; поиск путей формирования новой школьной системы.

Как мы видим, несмотря на то, что мнения вышеперечисленных компаративистов по вопросу количества этапов, «шагов» в логике сравнительно-педагогического исследования расходятся, все они сходятся во мнении, что в основе организации сравнительно-педагогического исследования должен лежать индуктивный подход, предполагающий построение умозаключений, формулировку выводов по результатам проведенного анализа по принципу «от частного к общему».

Английский компаративист Б. Холмс обосновывает применение в сравнительных исследованиях проблемного метода: по его мнению, исследование должно идти не путем индукции (первоначального сбора данных и последующего объяснения), а дедукции – анализа проблемы, выдвижения гипотезы и затем сбора данных для подтверждения или опровержения её [25, 86]. Любое сравнительное исследование ставит перед собой ту или иную проблему или ряд проблем, поэтому Холмс считает, что сравнительно-педагогическое исследование должно проводиться с точки зрения той или иной проблемы. В качестве составных частей методики

проведения проблемного исследования в области сравнительного образования Б.Холмс выделяет:

- анализ проблемы;
- выдвижение гипотезы;
- определение исторических условий и современного социального контекста;
- предсказание возможных результатов на основе принятой гипотезы;
- сравнение предсказанных результатов с наблюдаемыми явлениями.

Безусловно, оба подхода имеют право на существование, однако в нашем исследовании для решения задачи построения модели ориентационных программ иностранных студентов целесообразно применение индуктивного подхода и следующая логика его проведения:

Первый этап – проблемно-ориентированный. Он включает описание и констатацию характеристик предмета исследования, тем самым превращая ее в объект познания.

Второй этап – критически-ориентированный. Он содержит обсуждение и критику представляемого и сопоставляемого знания, полученного эмпирическим путем.

Третий этап – конструктивно-ориентированный – сконцентрирован на анализе проблем в области подготовки иностранных студентов к обучению в вузах России и США, а также в области тенденций разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов в вузах указанных стран.

Методология сравнительного исследования сегодня находится в стадии развития. Методологические аспекты современной сравнительной педагогики изложены в научных работах отечественных компаративистов: Б. Л. Вульфсона [28], З. А. Мальковой [27], Е. И. Бражник [19], К. И. Салимовой [112] и др. Отечественными учеными определено исследовательское

поле сравнительной педагогики, цели и задачи сравнительных исследований; разработаны методологические рекомендации по применению методов исследования; сформулированы задачи для новых исследований в рамках методологии компаративной науки. Вместе с тем, несмотря на бурное развитие сравнительно-педагогического знания, многие методологические вопросы остаются открытыми.

На современном этапе развития сравнительной педагогики в определенной степени модифицируются цели и задачи. Общая цель сравнительного анализа систем образования в разных странах – дать объективную сравнительную оценку их развития, выявить проблемы и тенденции развития. Задачей компаративистики, по мнению А. П. Тряпицыной [83, 27], является сравнительный анализ общественных процессов и социальных институтов в разных странах и геополитических регионах. В этот контекст вплетаются и международные сопоставления в области образования, ставшего в наше время одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. Объектом сравнительного анализа являются системы образования разных стран, предметом – выявление общего и особенного в изучаемых системах.

На это же указывает И. Р. Луговская в своей монографии «Сравнительно-педагогический анализ систем школьного образования: параметрический подход» [86, 31]. Объектом сравнительно-педагогического анализа в контексте сравнительной педагогики являются системы образования разных стран, предметом – выявление общего и особенного в изучаемых системах образования. Сравнительно-педагогический анализ позволяет установить, в чём системы образования и педагогические явления, в них происходящие, различны и в чём сходны. Его использование предполагает анализ сравниваемых явлений и процессов, описание признаков и свойств, подвергаемых сравнению, что позволяет устанавливать сходства и различия.

Важно отметить следующее: чтобы сравнительное исследование было научно обоснованным, а его выводы могли быть реализованы, необходимо, чтобы оно опиралось на четко выраженные принципы. К таким принципам Б. Л. Вульфсон и З. А. Малькова [27, 54] относят: принцип диалектического подхода к рассмотрению многообразного опыта зарубежных стран; принцип конструирования интегрированного знания по актуальным проблемам современной дидактики на основе концепции целостного образовательного процесса; принцип соответствия отбора методов и технологий образования объективной логике развития дидактики и её научным методам познания; принцип соответствия практической реализации обобщенных знаний, полученных сравнительной педагогикой, целям российской школы и условиям её развития; принцип объективности. Демократические процессы, произошедшие в обществе, позволяют в настоящее время более объективно изучать общемировой опыт функционирования образовательных систем, основываясь на общечеловеческом принципе объективности. Именно этот принцип, по мнению ученых, наряду с принципами сравнения и сопоставления, положен в основу сравнительной педагогики.

В исследовании мы обращаемся к изучению предвузовского этапа подготовки иностранных студентов к обучению в вузе, следовательно, чрезвычайно важно определить место этого этапа в целостной системе подготовки. Поэтому далее мы сочли необходимым обратиться к выявлению возможностей использования системного подхода в исследовании.

В настоящее время в педагогической науке при исследовании систем образования и происходящих в них процессов используется системный подход. Эта методология педагогического анализа правомерна и при исследовании зарубежных систем образования. В современной науке доказано, что системный подход имеет универсальный характер, поэтому его применение правомерно в теории и практике сравнительного исследования.

Сущность системного подхода заключается в поиске научных средств, позволяющих выразить целостность исследуемого объекта.

Центральной задачей исследования с позиций системного подхода является выявление и изучение многообразных связей, присущих объекту.

В педагогике исследователь имеет дело со сложными объектами. Сложный объект – это иерархическое, полиструктурное, многоуровневое образование, которое изучается с разных сторон различными науками. При этом возникает необходимость «синтезирования» всех представлений в единой системной модели объекта, которая призвана выполнить методологическую функцию. Модель должна увязать между собой различные представления об объекте и дать обоснование каждому его «срезу», каждой особой плоскости его рассмотрения.

Применение системного подхода в педагогических исследованиях, как указывает Л. А. Шипилина [140, 78], позволяет видеть объект как целостное и в отношении с системой более высоко порядка, изучать его с разных сторон. Система является не только реальным объектом, но и познавательным инструментом, поэтому системный подход – это способность видения объекта.

Принцип системности (доминирования целого знания над элементами, его составляющими) в педагогических исследованиях рассматривали В. Г. Афанасьев [11], И. В. Блауберг [14], Э. Г. Юдин [16], М. С. Каган [67] и др. Принцип системности предполагает выявление компонентов системы, рассмотрение их с позиции системообразующих связей, иерархических отношений, структурных характеристик.

Опираясь на диссертационное исследование В. А. Зингера «Аттестация учащихся в школьном образовании США» [53], подчеркнем значимое для исследования ориентационных программ иностранных студентов утверждение о том, что системный анализ позволяет выявлять тенденции и противоречия развития образования, факторы влияния и воздействия на

данное развитие, отбирать наиболее успешный опыт, производить его освоение и трансформацию в практике. При этом важно не просто зафиксировать позитивность опыта, а выявить содержание и тенденции дидактических поисков; осмыслить принципиальные положения построения учебного процесса, которые выработаны в мировой теории и практике образования.

Изучение особенностей и традиций сравнительных исследований (Б. Л. Вульфсон [28], З. А. Малькова [27], А. Н. Джурицкий [41], И. Р. Луговская [86], Е. И. Бражник [20], Л. И. Писарева [106], А. П. Тряпицына [83] и др.) позволило выявить основные составляющие сравнительного исследования в области образования: выбор источниковедческой базы, определение методов и методики проведения сравнительного исследования, обоснование выбора стран и выявление параметров сравнения. Раскроем содержание каждого из них в соответствии с целью и задачами данного исследования.

Такой компонент, как анализ источников, в сравнительном исследовании занимает ключевую позицию. Б. Холмс видит четыре основных явления, которые должны быть подвергнуты анализу [25]: нормативные законы (законодательные акты) и теории; образовательные учреждения; ценности общества; географические условия.

Среди источников Б. Л. Вульфсон предлагает использовать [26] законодательные акты и правительственные постановления об образовании; циркуляры и инструкции ведомств просвещения; педагогическую документацию; учебную и методическую литературу; статистические издания; педагогическую и общественно-политическую периодику, труды педагогов-исследователей разных стран; материалы международных организаций, особенно ООН, ЮНЕСКО, МБП, ЮНИСЕФ; решения и рекомендации региональных и всемирных педагогических форумов; школьные учебные планы и программы разных стран; периодические издания: педагогические

журналы и газеты, общественно-политическую прессу; статистические отчеты; результаты переписей населения.

Современным информационным ресурсом в сравнительном исследовании выступают чаты, форумы, интернет-проекты, онлайн-публикации, официальные сайты университетов, онлайн- и офлайн-отчеты, материалы интернет-конференций и др.

В настоящем исследовании, в первую очередь, необходимо провести отбор источниковедческой базы, включающей работы, посвященные теоретико-методологическим основам реализации сравнительного исследования в области образования и изучению опыта подготовки иностранных студентов к обучению в вузе. Несмотря на то, что наиболее важная информация собирается в непосредственном взаимодействии с предметом исследования, немало полезного материала может быть собрано предварительно. Источниками информации в этом случае могут быть электронные и общедоступные специализированные базы данных (в Интернете), данные профессиональных ассоциаций, журналов, газет, официальных образовательных структур, министерств, информация внешних консультантов, экспертов, аналитиков и т. д. Необходимо использовать результаты предыдущих исследований в области предмета своего исследования, а также отчеты о посещении других вузов и сотрудничестве с ними.

Источниковедческой базой исследования являлись:

– аналитические материалы о развитии экспорта образовательных услуг (материалы конференций, сборники информационно-аналитических и методических материалов, сравнительные исследования в области образования, материалы коллегий Министерства образования и науки Российской Федерации по вопросам международного сотрудничества в области образования, материалы Института международного образования США, опубликованные агентством Open Doors);

– законодательные акты и документы в области образования, определяющие государственную образовательную политику в США и России в области подготовки кадров для зарубежных стран (Концепция государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях, Концепция экспорта образовательных услуг на период 2011-2020 гг., Стратегия национального экспорта США);

– информационные и учебно-методические материалы, включающие образовательные программы, раскрывающие содержание и структуру ориентационных программ для иностранных студентов в вузах России и США (образовательные ориентационные программы иностранных студентов в США; образовательные программы и учебные планы факультетов довузовской подготовки в России);

– ориентационные программы подготовки иностранных студентов, разработанные в Университете Миннесоты, Миссурийском университете, Университете Калифорнии в Сан-Диего (США).

Важным аспектом проблемы методологии сравнительно-педагогического анализа является осмысление методов организации исследования.

В Российской педагогической энциклопедии определения методов сравнения не приводятся, они лишь перечисляются: описательный, исторический, социологический, статистический, метод сравнения. Метод сравнения определяется как основной, с помощью которого «выявляются черты, сходства и различия систем образования, фиксируются общие и специфические проявления педагогических закономерностей» [115, 376]. Сравнительная педагогика пользуется не только методами исследования самой педагогики, но, будучи наукой междисциплинарной, использует весь арсенал методов смежных с ней наук. Специфическое значение для сравнительной педагогики имеют несколько методов: описательный (требует точности и объективности, группировки, систематизации и интерпретации

фактов, накопления необходимой и достаточной информации для анализа, предусматривает определение единичного и типичного в системе образования, динамика этого метода выражается в последовательном возрастании удельного веса исследовательского начала); исторический (анализ генезиса и особенностей развития педагогических проблем, способствует более глубокому пониманию современного состояния изучаемого педагогического явления); социологический (предполагает оценку соответствия организации образования потребностям развития данного общества); статистический (анализ и интерпретация количественных показателей состояния образования, их количественный рост перестали быть основным индикатором прогресса образования; сложность использования статистических методов состоит в том, что параметры национальной статистики образования плохо поддаются международным сравнениям); метод сравнения (основной, с помощью которого выявляются черты сходства и различия систем образования, фиксируются общие и специфические проявления педагогических закономерностей, важный аспект – разработка показателей сравнения) [115, 377].

Все названные методы определяются как междисциплинарные. По отношению к сравнительной педагогике они выступают как методы смежных с ней наук [115, 377].

Методы педагогического исследования, используемые сравнительной педагогикой, называются и комментируются в работах Б. Л. Вульфсона. К ним относятся следующие: эксперимент, опрос, анкетирование, интервью, беседа, анализ источников, систематизация и анализ количественных данных [28, 89].

Как указывает И. Р. Луговская, в зарубежных источниках без попытки классификации выделяют такие методы сравнительной педагогики, как исторический, социологический, количественный, аналитический, метод толкования, метод, основанный на работе с литературой, наблюдение [86,

45]. Сравнительный анализ сам по себе является методом научного исследования. С его помощью сравнительная педагогика может выявлять общие и отличительные черты, а также тенденции развития педагогических теорий и образовательной практики в современном мире, вскрывать их экономические, социальные, культурные основы, национальные особенности. Междисциплинарные методы (описательный, исторический, социологический, статистический, систематический, структурно-функциональный и пр.) выступают как сопутствующие сравнительно-педагогическому.

На эту же особенность методов сравнительного исследования указывает Е. И. Бражник [20]. Компаративная наука отличается ориентацией на использование многообразия эмпирических, функциональных, аналитических, статистических методов анализа в противовес традиционным дескриптивным методам сравнения, основанным на схемах типа: «страна – страна», «социальный институт – социальный институт» и т. п.

На основе анализа классификаций методов сравнительно-педагогического анализа, предложенных разными авторами, И. Р. Луговская [86, 46] предлагает разделить все методы на две большие группы: теоретические и эмпирические. Эмпирические методы (наблюдение, изучение документальных источников, анализ литературы, опрос, анкетирование, беседа, экспертные оценки и т. д.) обеспечивают возможность непосредственного познания образовательной действительности, что создает базу для теоретического осмысления изучаемых проблем. Основными теоретическими методами выступают моделирование, анализ, анализ через синтез, сравнение, абстрагирование, типологизация, индукция, дедукция. Естественно, что все методы в практике исследования тесно взаимосвязаны.

В обобщенном виде методы сравнительного исследования представлены в исследовании Дука Т.О. [44]. Таким образом, при организации сравнительно-педагогических исследований используются как

междисциплинарные методы, так и собственно педагогические. Использование тех или иных методов обусловлено целевыми установками исследования, а также особенностями его организации.

В нашем исследовании для решения поставленных задач и проверки исходных положений использовался комплекс теоретических и эмпирических методов исследования: теоретический анализ педагогической и специальной литературы; идеализация, моделирование, научное прогнозирование и проектирование; логико-гносеологические методы получения эмпирического знания: наблюдение педагогических явлений и процессов в динамике их изменений, сбор педагогической информации с помощью бесед и интервью, изучение государственных законодательных актов по довузовской подготовке иностранных граждан, образовательных стандартов и директив, педагогической документации различных образовательных организаций высшего образования, статистических сборников, изучение опыта и опытно-экспериментальной проверки, а также метод экспертной оценки. Большое значение для нашего исследования имеет метод аналогового моделирования, благодаря которому появилась возможность переноса информации по аналогии от модели к прототипу, от практики разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов в вузах США к практике российской. Подробнее этот метод рассмотрен в параграфе 1.3.

В качестве метода исследования существующей практики разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов в зарубежных вузах нами был выбран метод качественного исследования кейс-стади. Под термином «качественное исследование» авторы монографии «Методология и дизайн исследования в стиле кейс-стади» М. В. Киблицкая и И. К. Масалков подразумевают любой вид исследования, в котором получение результатов достигается не путем определения количества и обработки данных средствами статистики [69]. Оно предполагает специфичную

исследовательскую стратегию со своей логикой и последовательностью действий. В качественном исследовании становятся возможными обнаружение и фиксация субъективного опыта, практики, лежащих в основе человеческой деятельности. Подчеркнем, что в данном исследовании кейс-стади рассматривается как исследовательская стратегия, которая вбирает в себя уже известные методы.

Кейс-стади – исследовательская стратегия, направленная на глубокий, полный и комплексный анализ образовательного феномена на примере отдельного эмпирического объекта (случая). Достоинство метода кейс-стади заключается в том, что данные, полученные в ходе такого исследования, не требуют строгого присвоения количественной меры в соответствии с типизированной шкалой, а раскрывают субъективный смысл утверждений (ценность, значимость данного предмета для индивида на основе его опыта [119, 11]), при этом анализ может исходить как со стороны экспертов, так и со стороны самого исследуемого.

Роберт Йин определяет стратегию «кейс-стади» как эмпирическое исследование, которое изучает современный феномен в его реально существующем контексте, когда границы между феноменом и контекстом не очевидны и в котором используется множество разноплановых источников информации [185].

Метод определяет необходимость работать более с конкретными ситуациями, нежели со сконструированными, что позволяет обеспечить лучшее понимание исследуемой реальности, уникальность каждого объекта и в то же время выделить общие черты для дальнейшего обобщения. В исследовании ориентационных программ иностранных студентов в вузах США под кейсом будем понимать формализованное описание деятельности университета [131].

Основными методами, использованными в данном исследовании, являются классические качественные методы кейс-стади: включенное

наблюдение, анализ документов, групповая беседа, неструктурированное интервью, индивидуальное интервью.

Следующим шагом является определение методики проведения сравнительного исследования. В нашем исследовании использована методика проведения сравнительного анализа условно называемая «зеркало», которая описывается в исследовании опыта университетов Европы и России В.В. Лаптевым, С.А. Писаревой и А.П. Тряпицыной [83].

Этот сценарий реализуется в логике стандартного покомпонентного сравнения двух (трех, нескольких) образовательных систем, предполагающего «зеркальное» (т.е. полное, адекватное) отражение черт и характеристик одной системы по отношению к другой. В литературе описаны следующие варианты реализации данного сценария.

Первый – когда в качестве «отражающей матрицы» принимается одна система, структура и содержание которой представляется ясным и очевидным, по крайней мере, в тех пределах, до которых распространяется проблематика исследовательской программы. Относительно этой системы и изучается другая с применением как качественных, так и количественных методов анализа.

Второй вариант предполагает создание «промежуточной матрицы», представляющей собой по сути несуществующую в реальности модель образовательной действительности. Относительно этой модели и сравниваются обе системы. Условно эти модели представлены на схемах 1 и 2.

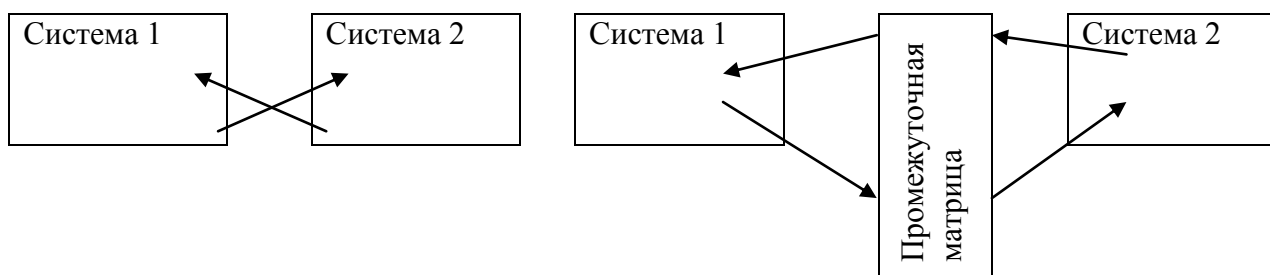
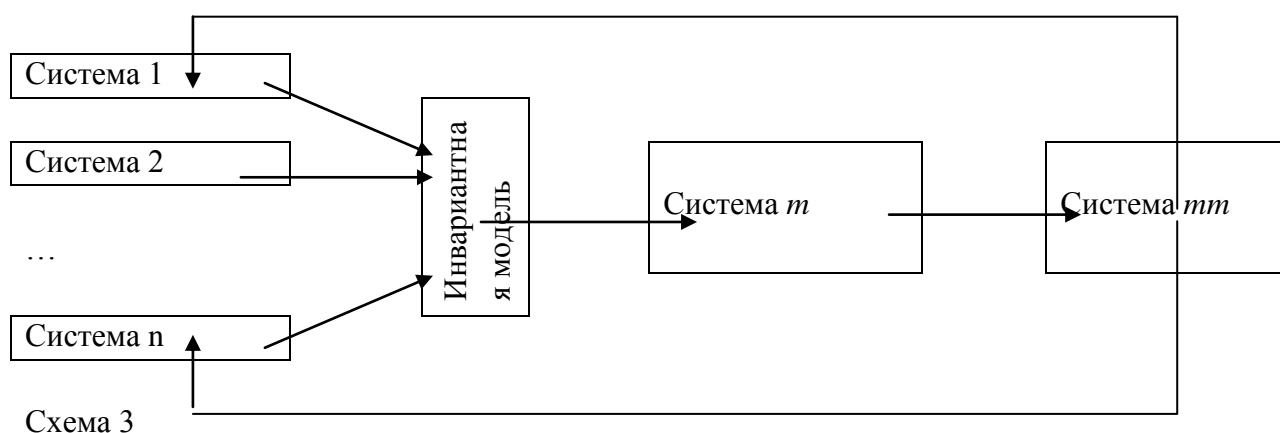


Схема 1

Схема 2

Третий вариант реализации данного сценария заключается в следующем: на основании анализа нескольких рядоположных систем выстраивается инвариантная модель, по отношению к которой проводится аналитическое сопоставление исследуемой системы (системы m). Затем, проводится зеркальное сопоставление обновленной системы (системы mm) с исходными системами, на основании анализа которых построена инвариантная модель. Схематично этот вариант может быть изображен следующим образом:



Именно этот сценарий сравнительного анализа позволил сравнить столь различающиеся образовательные практики трех различных вузов США с помощью создания инвариантной модели. В данном случае на основании анализа ориентационных программ иностранных студентов в Университете Миннесоты, Миссурийском университете и Университете Калифорнии в Сан-Диего была выстроена инвариантная модель ориентационной программы, которая стала основой для разработки модели ориентационной программы иностранных студентов в российских вузах.

Для сравнительного исследования важно обосновать выбор стран для исследования по ряду показателей (наличие объекта исследования, сопоставимость образовательных реформ государства, сравнимость географического расположения вуза относительно центров науки и культуры в стране, сходство профилей образовательной деятельности вузов, наличие опыта сотрудничества с вузами России, сопоставимость миссии вуза в

регионе, наличие выгодного и значимого для отечественного вуза отличия). Остановимся на тех основаниях, которые могут послужить для отбора стран исследования. Такими основаниями могут стать наличие объекта исследования. К этому основанию мы относим ориентационные программы иностранных студентов в вузах США. Также основанием для выбора страны исследования может стать наличие выгодного и значимого для отечественного вуза отличия. Таким основанием, на наш взгляд, является тот факт, что США на протяжении многих лет лидирует среди всех стран по экспорту образовательных услуг, т.е. по обучению иностранных студентов на разных ступенях и уровнях системы образования, в том числе на этапе довузовской подготовки. Это обуславливает развитие накопленного опыта в теоретическом и практическом планах. Кроме этого, Соединенные Штаты Америки – государство, столкнувшееся с проблемами мигрантов еще в конце XVIII века и накопившее значительный опыт адаптации мигрантов к новым условиям жизни средствами образования, а также опыт подготовки вузов к этой деятельности [173].

Для сравнительного исследования важно также обосновать выбор вузов. Применительно к данной работе необходимо было исследовать те вузы, которые имеют многолетний положительный опыт подготовки иностранных студентов к обучению в вузе посредством реализации ориентационных программ.

Также было необходимо исследовать вузы регионов, занимающих примерно одинаковое географическое положение на карте каждой из стран. Причём все исследуемые вузы должны иметь сходный профиль деятельности.

Университет Калифорнии в Сан-Диего (University of California, San Diego) [104], Университет Миннесоты (University of Minnesota) [102] и Миссурийский университет (Missouri State University) [103] входят в список вузов, лидирующих по количеству иностранных студентов, причем подготовка иностранных студентов осуществляется на всех ступенях

образования, включая довузовскую подготовку. Данные вузы по своей структуре, организации образовательного процесса, традициям представляют собой классическую модель американского университетского образования и, следовательно, могут быть интересны с точки зрения практики подготовки иностранных студентов в вузах США.

Кроме этого Университет Калифорнии в Сан-Диего, Университет Миннесоты и Миссурийский университет занимают примерно одинаковое географическое положение на карте Соединенных Штатов Америки и расположены далеко от столичных научных центров. Также как и Омский государственный педагогический университет, их можно отнести к «провинциальным» вузам.

Еще одним основанием для выбора вышеперечисленных американских вузов явилась возможность доступа к информации об ориентационных программах иностранных студентов. Специфические особенности метода исследования обуславливают необходимость частого и свободного присутствия исследователей в стране (университете) исследуемого объекта, доступа к определенной части внутриуниверситетской документации.

Считается, что университеты европейской части России будут активнее вовлекаться в процесс интернационализации, чем университеты Сибири, однако сибирские университеты также стремятся к установлению партнерских отношений с зарубежными университетами. Наличие партнерских отношений между Омским государственным педагогическим университетом и Университетом Калифорнии в Сан-Диего, Университетом Миннесоты и Миссурийским университетом создают условия для изучения объекта и предмета исследования. Данные американские вузы установили за последние годы различные формы кооперации со многими российскими университетами. Из этого сотрудничества возникла идея обмена (трансфера) знаний и опыта между двумя странами – Россией и США, посредством которого университет, с одной стороны, может активно поддерживать

контакты в России, с другой – укрепить в регионе своё положение как одного из важнейших образовательных учреждений. Эта же позиция близка Омскому государственному педагогическому университету.

Следуя методике сравнительного исследования, следующим шагом должно быть выявление ведущих параметров сравнения. Системный подход нацеливает на выявление компонентов ориентационных программ для иностранных студентов, рассмотрение их с позиции системообразующих связей, иерархических отношений, структурных характеристик. Из этого многообразия необходимо выбрать такие характеристики, оценка которых дает максимально полную и объективную характеристику ориентационных программ для иностранных студентов. Такими характеристиками (параметрами) в данном сравнительном исследовании явились цель программы ориентационной программы для иностранных студентов, ее содержание и структура, а также субъекты ориентационной программы, форма и условия ее реализации.

Обобщая всё вышесказанное, можно сделать следующие **выводы**:

Изучение эффективной зарубежной образовательной практики может происходить синхронно, в сопоставлении, конструируя их модели (А.Н. Джуринский). Поэтому данное исследование, включает два взаимосвязанных процесса: с одной стороны, сопоставление различных идей и практики, а с другой – конструирование, прогнозирование идеальных моделей.

Методика сравнительного исследования определяется его логикой. В нашем исследовании для решения задачи построения модели ориентационных программ иностранных студентов целесообразно применение индуктивного подхода и следующая логика его проведения:

– Первый этап – проблемно-ориентированный. Он включает описание и констатацию характеристик предмета исследования, тем самым превращая ее в объект познания.

– Второй этап – критически-ориентированный. Он содержит обсуждение и критику представляемого и сопоставляемого полученного эмпирическим путем знания.

– Третий этап – конструктивно-ориентированный – служит концентрации внимания на анализе проблем в области подготовки иностранных студентов к обучению в вузах России и США, а также в области тенденций разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов в вузах указанных стран.

Чрезвычайную значимость при изучении зарубежной образовательной практики имеет выбор источниковой базы. В настоящем исследовании в источниковедческую базу вошли работы, посвященные теоретико-методологическим основам реализации сравнительного исследования в области образования и изучению опыта подготовки иностранных студентов к обучению в вузе, электронные и общедоступные специализированные базы данных (в Интернете), данные профессиональных ассоциаций, журналов, газет, официальных образовательных структур, министерств, информация внешних консультантов, экспертов, аналитиков и т. д., а также результаты предыдущих исследований в области подготовки иностранных студентов к обучению в вузе, а также отчеты о посещении других вузов и сотрудничестве с ними.

Современные сравнительные исследования по своей сути являются междисциплинарными. Это указывает на возможность использования методов других наук, что влечет за собой следующее изменение в методике сравнительного исследования:

– использование аналогового моделирования, которое делает возможным перенос информации по аналогии от модели к прототипу, от практики зарубежных стран к практике российской. В данном случае опыт зарубежных стран становится моделью, а российская практика – оригиналом;

– использование исследовательской стратегии кейс-стади, направленной на глубокий, полный и комплексный анализ практики

разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов в вузах США на примере отдельных эмпирических объектов (случаев).

В качестве методики сравнительного анализа в исследовании использована методика условно называемая «зеркало», которая позволила сравнить столь различающиеся образовательные практики трех различных вузов США с помощью создания инвариантной модели.

Обоснование выбора стран и вузов происходило по следующим показателям: наличие объекта исследования, сопоставимость образовательных реформ государства, сравнимость географического расположения вуза относительно центров науки и культуры в стране, сходство профилей образовательной деятельности вузов, наличие опыта сотрудничества с вузами России, сопоставимость миссии вуза в регионе, наличие выгодного и значимого для отечественного вуза отличия. В соответствии с вышеизложенными показателями для проведения сравнительного исследования практики реализации ориентационных программ для иностранных студентов были выбраны Университет Калифорнии в Сан-Диего, Университет Миннесоты и Миссурийский университет (Соединенные Штаты Америки).

Использование параметрического подхода в данном исследовании позволило параметром для изучения и сравнения ориентационных программ в вузах России и США считать цель программы ориентационной программы для иностранных студентов, ее содержание и структура, а также субъекты ориентационной программы, форма и условия ее реализации.

1.2. Зарубежный опыт построения ориентационных программ для иностранных студентов

Задача данного параграфа – провести обзор практики реализации ориентационных программ в вузах США и на основе систематизации

американского опыта определить понятие «ориентационная программа для иностранных студентов».

В последние годы стала общепризнанной необходимость изменения подходов к подготовке иностранных студентов к обучению в российских вузах. Довузовский этап должен не только научить языку обучения, но и адаптировать иностранных студентов к новой среде. Как показывает опыт, процессы адаптации в этот период протекают очень тяжело. Поэтому нужны новые подходы, которые позволили бы в объективно существующих условиях обеспечить иностранным студентам необходимую подготовку к обучению в российском вузе. Одним из таких подходов может стать разработка и внедрение ориентационных программ для иностранных студентов, которые уже на протяжении многих лет реализуются во многих университетах мира и получили широкое распространение. Значительный интерес в этом плане представляют вузы Соединенных Штатов Америки, так как данная страна на протяжении многих лет является лидерами по экспорту образовательных услуг [45], т.е. по обучению иностранных студентов на разных ступенях и уровнях системы образования, в том числе на этапе довузовской подготовки. Это обуславливает развитие накопленного опыта в теоретическом и практическом планах. Более подробное обоснование выбора страны и вузов для сравнительного исследования было представлено в параграфе 1.1.

Предполагается, что опыт США может стать основой для реализации практики ориентационных программ для иностранных студентов в российских вузах.

Для проведения сравнительного исследования практики реализации ориентационных программ для иностранных студентов в выше перечисленных странах нами была использована методика проведения сравнительного анализа условно называемая «зеркало», о которой более подробно было написано в предыдущем параграфе.

Первым шагом в реализации данной методики стало изучение существующей практики реализации ориентационных программ в зарубежных вузах, что позволило в дальнейшем на основании анализа полученных данных построить инвариантную модель, по отношению к которой проводилось аналитическое сопоставление практики реализации программ для иностранных студентов в российских вузах.

Данный этап исследования был осуществлен в 2011 году во время прохождения научной стажировки в США в рамках программы Фулбрайт Государственного Департамента США. Исследование проводилось на базе Университета Миннесоты (University of Minnesota), Миссурийского университета (Missouri State University) и Университета Калифорнии в Сан-Диего (University of California, San Diego).

В исследовании приняли участие иностранные студенты 1 курса вышеперечисленных американских вузов, обучающиеся по программам бакалавриата и магистратуры. Всего 77 человек. Кроме того, в исследовании приняли участие сотрудники международных служб Университета Миннесоты, Миссурийского университета и Университета Калифорнии в Сан-Диего, в должностные обязанности которых входит разработка и реализация ориентационных программ для иностранных студентов. Всего 3 человека.

Для исследования существующей практики ориентационных программ в вузах США были выбраны элементы кейс-стади. Метод кейс-стади относится к методам качественного исследования. Под термином «качественное исследование» подразумевается любой вид исследования, в котором получение результатов достигается не путем определения количества и обработки данных средствами статистики. Оно предполагает специфичную исследовательскую стратегию со своей логикой и последовательностью действий [69, 83].

В качественном исследовании выбор объекта полностью обусловлен обоснованием соответствия параметров объекта задачам исследования. Собственно, и сама проблема обоснования выбора (есть она или нет) также зависит от задач исследования. Если задача ограничена исследованием проблем определенного университета или конкретного события, то проблемы обоснования выбора не существует. Та же ситуация, если исследуемый случай уникален или задача исследования ограничивается описанием. Таким образом, в нашем случае встает проблема выбора объекта и обоснования этого выбора, так как цель нашего исследования не ограничивается описанием практики реализации ориентационных программ для иностранных студентов одного конкретного университета, а предполагает обзор, анализ и обобщение существующей практики реализации ориентационных программ для иностранных студентов в вузах США.

Логика выбора объекта в кейс-стади, естественно, отлична от логики выборки. Безусловно, все выбранные случаи должны быть теоретически обоснованы. В зависимости от задачи исследования либо обосновывается типичность данного случая, либо объясняется необходимость рассмотрения именно данного случая с точки зрения целей и задач исследования. Отсюда вытекает возможность использования кейс-стади в сравнительном анализе практики реализации ориентационных программ для иностранных студентов в различных зарубежных вузах.

Роберт Йин определяет стратегию «кейс-стади» как эмпирическое исследование, которое изучает современный феномен в его реально существующем контексте, когда границы между феноменом и контекстом не очевидны и в котором используется множество разноплановых источников информации [189].

Использование исследовательской стратегии кейс-стади позволило описать практику реализации ориентационных программ для иностранных студентов в вузах США на основе кейсов (формализованных описаний

деятельности университетов) трех университетов: Университета Миннесоты, Миссурийского университета и Университета Калифорнии в Сан-Диего.

Достоинство метода кейс-стади заключается в том, что данные, полученные в ходе такого исследования, не требуют строгого присвоения количественной меры в соответствии с типизированной шкалой, а раскрывают субъективный смысл утверждений (ценность, значимость данного предмета для индивида на основе его опыта [119, 11]), при этом анализ может исходить как со стороны экспертов, так и со стороны самого исследуемого, поэтому в нашем случае с целью исследования существующей практики реализации ориентационных программ для иностранных студентов в вузах США нами были использованы такие элементы кейс-стади, как интервьюирование сотрудников международных служб вузов (экспертов), а также иностранных студентов (исследуемых). Еще одним элементом кейс-стади, используемом в нашем исследовании, стал анализ документов (программ ориентационных программ для иностранных студентов).

Интервью расширили возможности исследования, позволив нам использовать не только наши собственные заключения, но и опыт сотрудников университетов, непосредственно вовлеченных в процесс организации и проведения ориентационных программ для иностранных студентов, что невозможно выявить в процессе применения других методов исследования (например, при анализе документов).

В свободных интервью заранее задается лишь тема и общий перечень исследовательских вопросов. Формулировка вопросов определяется контекстом беседы. В этом типе интервью способ и форма записи ответов являются довольно произвольными, нестандартизированными. В нашем исследовании частичная формализация полуструктурированного интервью заключалась в том, что оно проводилось по определенной схеме с заданным кругом открытых вопросов, а их конкретное оформление происходило в ходе интервью.

С целью проверки существующей практики разработки и реализации ориентационных программ для иностранных студентов в вузах США нами было проведено интервью с сотрудниками Университета Миннесоты, Миссурийского университета и Университета Калифорнии в Сан-Диего, в должностные обязанности которых входит разработка и реализация ориентационных программ для иностранных студентов. Протоколы интервью представлены в приложении 1.

По результатам интервью с начальником отдела по работе с иностранными студентами Университета Калифорнии в Сан-Диего Дольче Д., директором отдела по работе с иностранными студентами и преподавателями Университета Миннесоты Барбарой К. и директором центра иностранных студентов Миссурийского университета Николь Д. удалось выяснить, что цель ориентационных программ для иностранных студентов – предупреждение и решение проблем иностранных студентов в процессе подготовки к обучению вузе. Так, например, со слов начальника отдела по работе с иностранными студентами Университета Калифорнии в Сан-Диего (США) Дольче Д., целью ориентационной программы для иностранных студентов является сделать процесс вхождения иностранных студентов в новую среду более мягким. Причем в данном случае речь идет о вхождении не только в новую для студентов культуру страны, но и в образовательную среду вуза. Директор отдела по работе с иностранными студентами и преподавателями Университета Миннесоты Барбара К. так ответила на вопрос о цели ориентационной программы для иностранных студентов: «ориентация выступает в качестве своеобразного социального института, включающего в себя оказание современных ориентационных услуг, систему поддержки иностранных студентов, способы распространения значимой информации».

По словам Барбары К., Николь Д. и Долче Д., структура ориентационных программ в вузах зависит от традиций каждого отдельного университета, а также его ресурсов и финансовых возможностей.

На вопрос «Проводится ли диагностика проблем и потребностей иностранных студентов при разработке содержания ориентационных программ для иностранных студентов», Барбара К. и Николь Д. ответили, что содержание ориентационных программ зависит лишь от уровня образования. Долче Д. ответила, что в Университете Калифорнии в Сан-Диего содержание ориентационных программ зависит также от страны происхождения иностранных студентов.

Из интервью стало ясно, что субъектами ориентационной программы для иностранных студентов являются международные службы Университета Миннесоты, Миссурийского университета и Университета Калифорнии в Сан-Диего. Однако, из интервью с директором отдела по работе с иностранными студентами и преподавателями Университета Миннесоты Барбарой К. стало известно, что в некоторых университетах, где количество иностранных студентов гораздо меньше, ответственность за организацию и проведение ориентационной программы делится между факультетами и студенческой ассоциацией: факультеты несут ответственность за управление академической интеграцией, в то время как студенческими ассоциациями вспомогательным службам поручено помогать студентам преодолеть социальную адаптацию.

Следующим элементом кейс-стади являлся анализ программ ориентационных программ для иностранных студентов. Под педагогическим анализом понимается метод познания педагогической реальности и его отдельных объектов с целью объяснения природы и выявления специфики. Как метод познания педагогический анализ представляет собой систему правил и операций, необходимых для изучения хода и развития педагогического процесса, явления или целой системы педагогических

явлений и процессов (Ю. А. Конаржевский, С. В. Кульневич, Т. Н. Лакоценина, Л. Ф. Спирин, М. Л. Фрумкин и др.) [18, 36]. Разновидностью и в то же время средством педагогического анализа является сравнительный анализ, который предполагает сопоставление одного педагогического объекта (явления, процесса или системы) с другим по одним и тем же основаниям (параметрам).

В нашем исследовании проводился анализ программ ориентационных программ для иностранных студентов по следующим двум группам параметров: первая группа параметров относится непосредственно к самой ориентационной программе для иностранных студентов и включает такие параметры, как цель программы, ее содержание и структура; вторая группа параметров относится к практике реализации ориентационной программы для иностранных студентов и включает такие параметры, как субъекты ориентационной программы, форма и условия ее реализации.

Анализ первой группы параметров показал, что цель ориентационных программ для иностранных студентов – предупреждение и решение проблем иностранных студентов в процессе подготовки к обучению в вузе. Задачи являются конкретными шагами по достижению цели. Таким образом, задачи ориентационных программ для зарубежных вузов состоят в предоставлении иностранным студентам необходимой информации по вопросам иммиграции, медицинского страхования, адаптации; помощи в решении различных организационных вопросов: запись на курсы, прохождение тестирований, заполнение необходимых миграционных документов, анкет и т.д.; знакомстве студентов с новой средой (с другими студентами, с подразделениями, занимающимися студенческой поддержкой, с услугами, предоставляемыми вузом для иностранных студентов).

Анализ практики реализации ориентационных программ для иностранных студентов по параметру «содержание» показал, что содержание ориентационных программ для иностранных студентов в Университете

Миннесоты, Миссурийском университете и Университете Калифорнии в Сан-Диего очень гибкое и строится оно в зависимости от контингента иностранных студентов и их потребностей. Содержание ориентационных программ для иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата, имеет отличия от содержания ориентационных программ для иностранных магистрантов или иностранных студентов, прибывших в рамках программ академической мобильности на 1 семестр. Также содержание ориентационных программ зависит от страны происхождения иностранных студентов. Так, например, в Университете Калифорнии в Сан-Диего реализуется ориентационная программа, целенаправленно разработанная для студентов из стран Азии. Ее отличие от ориентационной программы для студентов из европейских стран заключается в усилении культурологического и языкового компонента.

Структура ориентационных программ в Университете Миннесоты, Миссурийском университете и Университете Калифорнии в Сан-Диего имеет некоторые отличия. Но вне зависимости от вуза в структуру ориентационной программы для иностранных студентов входит два основных компонента: 1) ориентация по университету и его программам и 2) ориентация по городу и стране (ее обычаями правилам). Первый компонент во всех трех вузах включает социальную и академическую ориентацию. Однако данные понятия понимаются по-разному в различных учебных заведениях или даже внутри одного учреждения. Например, в Миссурийском университете академическая ориентация включает весь блок информации о доступных услугах внутри университета до учебных семинаров. Академическая ориентация в Университете Миннесоты и Университете Калифорнии в Сан-Диего включает в себя также различные практические аспекты, например, информацию о безопасности и важных документах, медицинском страховании и разрешении на учебу. Что касается социальной ориентации, то в некоторых университетах она расценивается как чисто социальные

мероприятия, такие как вечеринки, конкурсы и поездки, в то время как в некоторых других вузах она включает в себя знакомство с доступными услугами, экскурсии по кампусу и встречи с преподавательским составом.

Анализ второй группы параметров показал, что в основном субъектом реализации и внедрения ориентационных программ для иностранных студентов является международная служба вуза, но часто в этом процессе принимают участие администрация вуза и/или студенческий профком, студенческие советы и объединения, представители деканатов, а также сотрудники вспомогательных подразделений, таких как библиотека, языковой центр, центр здоровья и т.д. Также могут быть приглашены внешние эксперты с целью выступления во время ориентационных программ – например, сотрудники миграционной службы.

В Миссурийском университете проводят единую ориентационную программу для всех новых студентов вне зависимости от страны происхождения, которая включает в себя блок для иностранных студентов, охватывающий ряд вопросов, связанных с иммиграцией, медицинским страхованием, проблемами адаптации и так далее. Отдельные факультеты или даже кафедры организывают собственные ориентационные программы, которые передают информацию о предметах, преподавателях, требованиях и правилах обучения и оказывают большое влияние на успешную интеграцию студентов в факультетское сообщество. Они дополняют централизованно управляемую ориентационную программу или являются частью последней. Так, в Миссурийском университете первая ориентационная сессия, которая длится 2 недели, проводится на факультетах, после чего студенты посещают централизованно организованные презентации по ряду практических вопросов. При необходимости академическая ориентация может быть подготовлена факультетом, социальная – студенческим советом, а практическая – международной службой университета.

Информативная часть ориентационной программы в Университете Миннесоты, Миссурийском университете и Университете Калифорнии в Сан-Диего представлена в форме серий презентаций, проводимых различными подразделениям и учреждения или внешними экспертами, например, персонал банка, который объяснит, как открыть счет в банке, или сотрудники полиции, которые дадут советы по безопасности. Выступления сотрудников университета составляют основную часть предоставленной информации. Языковой центр университета, служба трудоустройства, библиотека, спортивный центр и студенческий союз предоставляют студентам информацию о диапазоне возможностей на территории кампуса. Презентации дополняются экскурсиями по территории кампуса, экскурсиями по городу и обширной социальной программой.

Следующим методом исследования практики реализации ориентационной программы для иностранных студентов стала групповая беседа с иностранными студентами, прошедшими ориентационную программу в Университете Миннесоты, Миссурийском университете и Университете Калифорнии в Сан-Диего. Протокол групповой беседы представлен в приложении 2. Мнение иностранных студентов является особенно важным для нас, т. к. дает возможность посмотреть на сам процесс реализации ориентационной программы «изнутри».

В отличие от индивидуального интервью, в групповой беседе люди чаще раскрепощены, откровенны, как правило, не стараются произвести впечатление или что-то утаить, т. к. им предоставлялась возможность высказываться от лица коллектива. Характерно, что в такого рода беседах респонденты употребляют чаще местоимение ОНИ, чем Я или МЫ. Для ситуации групповой беседы характерен взаимный контроль, отсутствие безапелляционных суждений. Обычно активно говорят два-три человека, остальные участвуют скорее эмоционально или уточняют факты. Однако необходимо сознавать, что в групповых беседах чаще выдаются не

личностные, а коллективные, социально ожидаемые оценки. В групповых беседах, так же как и в доверительных интервью, аспекты рассмотрения проблемы могли измениться самым неожиданным образом, порой перечеркивая уже уточненные гипотезы.

Как и при использовании свободного интервью, групповые беседы в рамках кейс-стади тесно связаны с непосредственным наблюдением и постоянной рефлексией исследователем места и роли новых участников изучаемых процессов в общей картине исследования. Поэтому отчет о групповом интервью также включает описанную в свободной форме дополнительную информацию.

Специфика применения групповых бесед в исследовании случая заключается в том, что возможно их использование как некой альтернативы опросу, поскольку интервьюер выясняет именно общественное мнение по поводу какого-либо явления, которое респондентам хорошо известно, актуализировано в сознании, а исследователь в свою очередь имеет определенную гипотезу, которую необходимо подтвердить или опровергнуть. В нашем исследовании после проведения интервью с сотрудниками международных служб американских вузов и анализа программ ориентационных программ для иностранных студентов нам было важно мнение иностранных студентов, так как именно они являются объектами ориентационных программ, а значит, анализ их мнения помогает оценить результативность ориентационных программ и позволяет предложить новые идеи и решения по разработке и реализации ориентационной программы для иностранных студентов.

Из групповых бесед с иностранными студентами, стало ясно, что они приняли участие в ориентационной программе иностранных студентов, так как это было обязательным условием для поступления в американский университет. Как сказал иностранный студент Университета Калифорнии в Сан-Диего Ван Юй (КНР), «если бы такого условия не было, они бы не стали

тратить на это время». Такое отношение к ориентационной программе студенты объяснили тем, что не осознавали, с какими трудностями им предстоит столкнуться в процессе обучения в американском вузе. Однако после участия в ориентационной программе студенты изменили свое мнение.

Групповая беседа позволила отметить, что мнения иностранных студентов о единой для всех ориентационной программе разошлись. Например, некоторые студенты Университета Миннесоты отметили, что такой подход к организации ориентационной программы дает иностранным студентам возможность познакомиться с другими студентами, обучающимися в той же предметной области, так как ориентационная программа в данном университете организовывается факультетом. Другие же отметили, что хотели бы, чтобы ориентационная программа для иностранных студентов была организована отдельно до начала учебного года, как, например, в Университете Калифорнии в Сан-Диего. По мнению студентов, это дает возможность иностранным студентам познакомиться с преподавательским составом университета и друг с другом до появления местных студентов.

На вопрос о том, чтобы они изменили в содержании ориентационной программы, студенты дали диаметрально противоположные ответы. Одни студенты сказали, что сократили бы информативную часть ориентационной программы, другие, наоборот, включили бы в нее дополнительные блоки. Причем в данном случае мнения студентов разделились в зависимости не от вуза обучения, а от страны происхождения. Студенты из европейских стран составили первую группу, а студенты из азиатских стран – вторую.

Неоднозначно мнение студентов и о социальной части ориентационной программы. Причем здесь мнение разделилось не только в зависимости от страны происхождения студента, но и от вуза обучения. Удовлетворенность этой частью ориентационной программы высказали иностранные студенты Университета Калифорнии в Сан-Диего, в то время как студенты

Университета Миннесоты и Миссурийского университета внесли бы изменения в содержание социальной части ориентационной программы и форму ее реализации.

Из беседы мы сделали вывод, что, по мнению иностранных студентов, наиболее полезными и результативными являются ориентационные программы, которые охватывают все аспекты: академические, социальные и практические.

Таким образом, использование исследовательской стратегии кейс-стади позволило изучить существующую практику разработки и реализации ориентационных программ для иностранных студентов в США на основе кейсов (формализованных описаний деятельности университетов) трех американских университетов: Университета Миннесоты, Миссурийского университета и Университета Калифорнии в Сан-Диего.

В каждый кейс вошли: программы ориентационных программ для иностранных студентов; материалы неструктурированного интервью с сотрудниками международных служб университетом, которые непосредственно занимаются разработкой и реализацией ориентационных программ для иностранных студентов; материалы групповых бесед с иностранными студентами.

Таким образом, посредством метода кейс-стади была изучена существующая практика разработки и реализации ориентационных программ для иностранных студентов в Университете Миннесоты, Миссурийском университете и Университете Калифорнии в Сан-Диего.

В результате проведенного анализа можно сделать **выводы**:

1. Ориентационная программа для иностранных студентов – это дополнительная образовательная программа, разработанная для иностранных студентов и нацеленная на сопровождение процесса вхождения иностранных студентов в новую языковую, этнокультурную и социальную среду страны и региона, а также образовательную среду вуза.

2. Несмотря на идентичность целей и задач ориентационных программ для иностранных вузов в различных американских вузах, их содержание, структура, форма и условия реализации могут изменяться в зависимости от потребностей и контингента иностранных студентов, инфраструктуры и финансовой возможности вуза.

3. Предполагается, что данные, полученные в ходе анализа существующей практики разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов в вузах Соединенных Штатов Америки, могут стать основой для разработки и внедрения ориентационных программ иностранных студентов в российских вузах.

1.3. Метод аналогового моделирования в изучении ориентационных программ для иностранных студентов в вузах России и США

Задача данного параграфа – обосновать использование метода аналогового моделирования, в качестве метода сравнительного исследования практики ориентационных программ иностранных студентов в вузах России и США.

Важным аспектом проблемы методологии сравнительно-педагогического анализа является осмысление методов организации исследования. При организации сравнительно-педагогических исследований используются как междисциплинарные методы, так и собственно педагогические. Использование тех или иных методов обусловлено целевыми установками исследования, а также особенностями его организации.

В нашем исследовании для решения поставленных задач и проверки исходных положений использовался комплекс теоретических и эмпирических методов исследования, однако ведущее значение для нашего исследования имеет метод аналогового моделирования.

В советском энциклопедическом словаре акцентируется внимание на том, что моделирование, то есть построение и изучение моделей, может быть использовано в разных целях. Во-первых, для исследования уже существующих явлений, процессов или систем объектов. Во-вторых, моделирование применяется для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструируемых объектов, то есть происходит создание формальной модели, а затем поиск реальных ситуаций, подтверждающих созданную модель.

Теоретические основы моделирования подробно рассматриваются в публикациях зарубежных авторов (С. Осуга, Ю. Саэка, Е. Саати, К. Кернс, А. Тейз, Х. Уэно, М. Исидзука, Р. Форсайт, С.Д. Хофорс), а также российских ученых (С.И. Архангельский, В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, Б.А. Глинский, В.М. Глушков, М.Т. Громкова, С.Л. Гольтштейн, А.А. Денисов, В.Н. Волкова, В.В. Зыков, А.А. Немцов, И.Б. Новиков, Я.Г. Неуймин, О.В. Попова, А.А. Самарский и А.П. Михайлов, А.А. Толстенева, А.А. Червова, Д.В. Чернилевский и др.). Исследователи по-разному трактуют сущность категории «моделирование». Наиболее емкое определение, на наш взгляд, приводится в исследовании И.Б. Новикова, который, определяя статус моделирования как «всеобщего методологического приема», «гносеологической категории», характеризует функциональные возможности метода моделирования следующим образом: «моделирование способствует унификации понятий, выработке единых методических процедур познания, постепенного, постепенному возрастанию формализации языка науки, является универсальным средством подхода к сложным системам, непосредственное изучение которых затруднено или невозможно...» [98]. В нашем исследовании мы будем основываться на определении Г.В. Осипова, который предлагает следующее понимание интересующей нас категории: «моделирование» (от лат. *modulus* – мера, образец) исследование объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально

существующих предметов, явлений и конструируемых объектов для определения улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими и прогнозирования» [116, 412].

Практика создания моделей имеет древнюю и богатую историю. Величайшая популярность моделей, моделирования восходит к временам эпохи Возрождения и ассоциируется с именем Леонардо да Винчи, впервые предпринявшего серьезные попытки обоснования метода моделирования [124]. Однако важность применения моделей при изучении реальных объектов и явлений была в должной мере осознана сравнительно недавно – в начале 70-х годов 20 века. Сами категории моделей и моделирования пришли в современную методологию науки из кибернетики. В современной науке метод моделей получает все большее и большее распространение. В этой связи Б.А. Глинский называет и анализирует причины популярности моделирования, которые, по мнению автора, «коренятся в таких специфических особенностях современного научного познания, как изменение предмета научного исследования от изучения объектов обычного масштаба к исследованию микро – и мега-мира, где непосредственное исследование не представляется возможным; усложнение экспериментальных устройств, используемых в современной науке; возрастание роли теории во многих ведущих отраслях науки, познание которых невозможно без абстракций высокого уровня и т.д. [34].

Раскроем некоторые аспекты категории «модель» (фр. *modele*, от лат. *modulus* – мера, образец). В современном научном знании [например, 13; 22; 142] существует свыше тридцати оттенков понимания термина «модель». Обобщая все многообразие определений относительно категории «модель», можно констатировать, что наиболее распространенным является употребление данной категории в трех значениях – модель как «определенный тип конструкции», модель как «идеальный образец», модель как «материальное воспроизведение объекта» [22], причем в рамках научного

исследования категория «модель», как правило, используется во втором и в третьем значениях. Наиболее полным, с нашей точки зрения, является определение модели, данное В.А. Штоффом [143], где моделью называется любая система, мысленно представляемая или реально существующая, которая находится в определенных отношениях к другой системе (называемой обычно оригиналом), так что при этом выполняются следующие условия:

1. Между моделью и оригиналом имеется отношение сходства, форма которого ярко выражена и точно зафиксирована (условия отражения или уточненной аналогии).

2. Модель в процессах научного познания является заместителем изучаемого объекта (условие репрезентативности).

3. Изучение модели позволяет получать информацию (сведения) об оригинале (условие экстраполяции).

Эти три взаимно связанные и обуславливающие друг друга условия являются необходимыми и достаточными признаками модели. Необходимыми потому, что отсутствие одного из них лишает систему ее модельного характера. Достаточными потому, что они объясняют все специфические особенности модели как своеобразной формы и специального средства научного познания.

Далее в нашем исследовании мы будем основываться на данном определении.

В.А. Штоффом [143] предложена классификация моделей по форме воспроизведения:

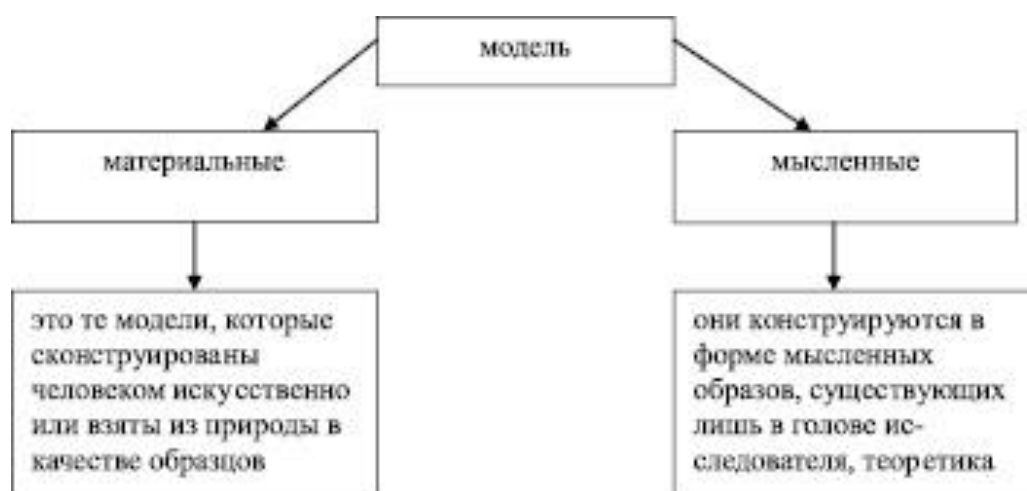


Рис. 1. Классификация моделей по форме воспроизведения (по В.А. Штоффу)

Моделирование, рассматриваемое в литературе как общенаучный метод исследования динамических систем, оказалось методом, легко переносимым в практику педагогических исследований. Особенностью протекания педагогических процессов является их длительность по времени, невозможность повторения отдельных их элементов, кроме того, на чистоту педагогического исследования всегда влияет множество привнесенных факторов (социальных, экономических, психологических). Модель является средством категориального синтеза теоретико-эмпирического знания при построении педагогической теории.

Широкое распространение моделирования в педагогической науке объясняется так же и тем, что современный научный эксперимент настолько сложен и дорогостоящ, что его непосредственное проведение становится проблематичным, кроме того, разница между уровнем постановки проблем исследователем и возможностями подбора реальной базы исследования, ставит вопрос о возможности проведения эксперимента. Использование моделей в педагогике есть процесс движения от конкретного к абстрактному. Непременным условием этого процесса является непосредственная связь получаемых знаний и самих процедур их получения с философией и методологией науки.

Обязательным условием применения моделей в педагогике является то, что они должны соответствовать следующим условиям: они должны быть:

1. Достаточно общими;
2. Экспериментально контролируемы;
3. Интерпретируемыми в терминах педагогической теории;
4. Переносимыми в модель деятельности, операционную модель [49].

В свое время на значение моделирования и его роль в обучении указывали Л.М. Фридман, В.И. Загвязинский, А.В. Славин и др. По их мнению, моделирование в обучении следует рассматривать с двух сторон: во-первых, как содержание, которое должны усвоить учащиеся; во-вторых, как учебное действие, средство, без которого невозможно полноценное образование. Последние исследования в сфере педагогического моделирования не только подтверждают ранее полученные результаты, но и подчеркивают необходимость выделения в содержании образования понятий «модель» и «моделирование», поскольку они содействуют формированию у обучающихся научно-теоретического типа мышления, что означает мышление о реальной действительности с помощью специфических объектов, сконструированных в историческом процессе развития науки, - моделей реальных явлений и процессов [47].

Далее рассмотрим базовые правила моделирования, установленные в общей теории моделирования. В.А. Геловани, С.В. Дубовский формулирует основные принципы моделирования:

- принцип объективности соответствия модели оригиналу, предполагающий детерминирование построения модели объективной структурой моделируемого объекта, существующего независимо от моделирующего субъекта;
- принцип экстраполябельности, состоящий в экстраполяции информации, полученной после построения и исследования модели на оригинал;

– принцип верифицируемости модели, предполагающий определение адекватности модели оригиналу, то есть проверку соответствия информации, полученной на модели, с реальными свойствами реально существующей системы [32]. Авторы отмечают, что перечисленные принципы составляют методологическую основу общей теории моделирования.

Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин, рассматривая структуру процесса моделирования, отмечают, что процесс моделирования предполагает субъекта-исследователя, объект исследования, модель, определяющую отношения [34]. Процесс построения модели (гипотетического научного построения, некоторого конструкта) описан в исследовании И.И. Ревзина, по мнению которого таковой осуществляется следующим образом: в зависимости от цели исследования выбираются базовые понятия; фиксируются и постулируются отношения между этими понятиями; последующие утверждения выводятся дедуктивно в терминах, определяемых через первичные понятия [113].

Моделирование представляет собой сложный процесс, этапы которого разные исследователи представляют с разной степенью детализации. Мнения различных ученых систематизированы в диссертационном исследовании Гайнуловой Л.А. [30], где этапы моделирования логически упорядочены согласно целесообразности их реализации и могут быть использованы при планировании исследования, в котором построение модели применяется с целью получения новых знаний об объекте исследования.

К настоящему времени достаточно хорошо разработана не только сущность моделирования, но и определены его виды: по видовому признаку – материальные, идеальные, предметные, символические; по форме выражения – механические, логические, математические; по предмету исследования – физические, химические, технические, физиологические, медицинские и т.д.; по природе явления – социальные, экономические,

биологические, психологические, молекулярные, квантовые и др.; по задачам исследования – эвристические, прогностические; по степени точности – приближенные, точные, достоверные, вероятностные; по объему – полные, неполные; по способу выражения – знаковые, вещественные, графические; по свойствам отражения – функциональные, информационные, системные [10]. Все многообразие теоретически выявленных видов моделирование в систематизированном виде представлено в диссертационном исследовании Гайнуловой Л.А. Анализ всех видов моделирования, предложенных в классификационной схеме автора, не является предметом нашего исследования. В нашем исследовании в качестве центральной проблемы рассматривается и раскрывается проблема наибольшей адекватности применения аналогового моделирования для исследования перспектив разработки и внедрения ориентационных программ для иностранных студентов в практику российских вузов.

Отдельно требует рассмотрения вопрос о результативности решения исследовательских задач с помощью моделирования. При этом имеет существенное значение полнота и четкость описания цели функционирования сложной системы, перечня решаемых ее задач. Если цели и задачи определены, можно ставить вопрос об оценке качества ее функционирования, которое определяется при помощи показателей эффективности. Под показателями результативности будем понимать такую числовую характеристику системы, которая оценивает степень приспособленности системы к выполнению поставленных перед нею задач.

Выбор показателей результативности является заключительной стадией формулировки целей и задач системы. Он оказывает существенное влияние на интерпретацию свойств системы и результатов ее исследования. Расчет показателей результативности для сложных систем представляет собой весьма сложную задачу, которая требует привлечения специальных математических методов. Показатель результативности должен учитывать

все основные особенности и свойства системы, а также условия ее функционирования и взаимодействия с внешней средой. Таким образом, показатель результативности должен зависеть от структуры системы, значений ее параметров, характера влияния внешней среды, внешних и внутренних случайных факторов. Из этого следует, что показатель результативности определяется процессом функционирования системы. С этой точки зрения можно представить множество возможных процессов функционирования системы, элементы которого отличаются друг от друга за счет различных условий и режимов работы системы. Каждому элементу этого множества можно поставить в соответствие элемент другого множества, а именно, множества значений результативности системы. Так как значения показателя представляют собой действительные числа, то можно говорить об отображении множества процессов функционирования системы в множество действительных чисел, заключенных внутри некоторого интервала (в пределах изменения значения показателей результативности).

При выборе показателей результативности пользуются средними значениями соответствующих показателей.

– Расчет результативности модели может быть осуществлен с помощью построения знаковой математической модели.

– Другим возможным способом оценки результативности модели является метод аналогии с прошлым опытом, сопоставления частей модели с существовавшими ранее, в результативности которых автор не сомневается.

– Близким по способам деятельности является метод экстраполяции предыдущего опыта на ожидаемые результаты. Мы считаем, что сюда можно также отнести метод экстраполяции зарубежного опыта в российскую практику.

Эти методы можно использовать, так как структура модели объекта состоит из предложений, параметров, описывающих элементы модели и

связи между ними. Каждый элемент модели может быть рассмотрен с точки зрения его эффективности и действенности, отдельно может быть рассмотрен и каждый элемент связи, следовательно, зная определенные параметры модели, зная закономерности связи между ними можно судить и о качестве модели в целом. Если по каким-либо причинам осуществление всех процедур невозможно или затруднено, то можно рассматривать не всю модель, а лишь ее основные, системообразующие факторы, которые рассматриваются как доминирующее звено, задающее тон всей системе. Отдельно просчитываются количество и качество связей внутри системы, определяются и анализируются с точки зрения эффективности наиболее «весомые» связи. Методы такого анализа описаны в социологии, кибернетике [35], (при анализе кибернетических моделей), квалиметрии [4], менеджменте [6].

Наиболее значимым для анализа результативности модели является процесс ее практического использования: реальная практика и будет критерием истины. Перенос модели на практику может быть как полным, так и частичным. При полном внедрении получаем масштабный длительный эксперимент. Возможно внедрение отдельных частей модели на разных экспериментальных площадках, при этом будут получены замеры эффективности звена модели. Описание связей между ними, чаще всего, уже имеется в научной литературе.

Таким образом, используя описание одной модели в языке другой, используя социологические, педагогические, психологические, кибернетические и другие методы исследования, а также полный или частичный эксперимент, исследователь получает возможность оценить качество и результативность построенной им модели.

Сущность аналогового моделирования заключается в разработке моделей, основу которых составляет аналогия. Первоначально термин «аналогия» обозначал пропорцию, то есть совпадение отношений между

числами. Однако впоследствии он приобрел более широкий смысл – как совпадение отношений между любыми объектами, независимо от их качественной определенности. В философском словаре аналог представляет собой термин, обозначающий идеальный объект (понятие, теорию, метод исследования), адекватно отражающей какой-либо материальный объект, процесс, закономерность. Аналогия (гр. - соответствие) предполагает сходство нетождественных объектов в некоторых сторонах, качественных отношениях. Умозаключение по аналогии означает формулирование вывода о наличии определенных признаков, установленных на основе фиксации сходства, существующего в некоторых других признаках.

В своей сущности метод аналогий зиждется на следующей основной идее. Установим отношение эквивалентности между двумя системами (каждая из которых может быть реально существующей или абстрактной). Это отношение эквивалентности между двумя системами должно указывать на те аспекты поведения систем, которые оказываются у них одинаковыми. Затем поведение одной из этих систем можно исследовать и наблюдать, а на основании результатов этих исследований делать некоторые выводы относительно поведения (или некоторой его важной особенности) другой системы. Выбор исследуемой системы подсказывается практическими соображениями, а именно: система, за поведением которой мы собираемся наблюдать, должна быть проще исходной во всех своих аспектах, за исключением тех, которые определяют выполнение выбранного отношения эквивалентности. В этом случае используемую для исследования систему называют «моделью».

Рассмотрим подробнее, что представляет собой аналогия и модели, основанные на ней.

Обычно под аналогией имеют в виду тот частный случай относительно тождества явлений, который заключается в сходстве отношений. В своей фундаментальной работе Г. Греффдинг определяет понятие аналогии «как

сходство отношений между двумя предметами, то есть сходство, которое основывается не на отдельных свойствах или частях этих предметов, а на взаимном отношении между свойствами или частями» [105]. Значит, аналогия есть сходство структур.

Это определение, на наш взгляд, является слишком общим и для применения в моделировании требует дальнейшей детализации. Такую детализацию мы находим у Г.Клауса, указавшего на необходимость различать разные уровни аналогии, и у Д. Пойа, систематизировавшего основные формы структурных аналогий.

Анализируя и сопоставляя понятия аналогии и тождества, Г. Клаус указывает на условия перехода от аналогии к тождеству. Он обращает внимание, что аналогия между системами может существовать на различных уровнях: на уровне результатов, которые дают сравниваемые системы; на уровне поведения или функций, которые ведут к этим результатам; на уровне структур, которые обеспечивают выполнение данных функций; на уровне материалов или элементов, из которых состоят структуры.

«Необходимой предпосылкой перехода от аналогии к тождеству является совпадение на всех четырех уровнях», - констатирует Г.Клаус. Однако, ни в образовательной, ни в какой другой модели не может быть совпадения на всех четырех уровнях. Иначе модель утратила бы свою специфику. Значит, отношение модели к моделируемому объекту есть, таким образом, отношение не тождества, а аналогии. При этом обычно в научном познании реализуются не все, а вышеуказанные уровни аналогий, а главным образом аналогии на уровне структур и на уровне функций.

Некоторые авторы (Э. Нагель, М. Хесс) эту структурно-функциональную аналогию называют формальной аналогией в отличие от содержательной и материальной, предполагающей также сходство на уровне элементов и материалов.

М. Хесс предложила различать следующие виды аналогий: позитивную, негативную, и нейтральную.

Первая представляет собой группу признаков, которые сходны у модели и объекта вторая – группу признаков, которые у них различны, и третья – совокупность признаков, о которых еще неизвестно, относятся ли они к первой или второй группе [14].

Однако из данной классификации следует, что каждый из ее членов имеет самостоятельное существование отдельно от других. Но в таком случае специфика аналогии моментально утрачивается, исчезая в других, отличных от аналогии отношениях. Позитивная аналогия превращается в тождество, негативная аналогия – в различие, нейтральная – в отсутствие всяких отношений или в незнание.

Мы полагаем, что аналогия – это единство этих трех сторон. Все эти три стороны необходимы, но ни одна из них недостаточна для характеристики гносеологической роли аналогии. Аналогия есть единство отношений сходства (например, структур, функций), отношений различия (например, элементов, материалов), а также отношений, о которых еще неизвестно, являются ли они отношениями сходства или различия. Для педагогических исследований, конечно, важнее всего третья область.

Как мы уже отмечали, для того чтобы аналогия могла стать методом научного познания в любых науках, она должна быть точной и определенной. Д. Пойа справедливо указывает, что не всякое сходство может быть названо аналогией и не всякая аналогия является ясной и определенной.

Научная аналогия не может базироваться на субъективных оценках, личных впечатлениях и вкусах. Она должна основываться только на объективном сходстве совершенно точно определенных отношений, присущих различным объектам. Поэтому аналогия уместна в тех случаях, когда она является выясненной, то есть когда условия сходства и различия ясно сформулированы и точно определены. Когда это сделать не удастся,

аналогия становится смутной, расплывчатой. И хотя смутность аналогии не исключает интереса к ней и даже некоторой полезности, однако, в научном познании особую ценность имеют все-таки выясненные аналогии [108].

Можно привести разнообразные примеры таких выясненных аналогий. Они общеизвестны в первую очередь в области физики: например, аналогия Резерфорда между движением электронов вокруг ядер и движением планет вокруг Солнца и вокруг их собственных осей.

Из истории физики известно, что подобные аналогии и соответствующие модели были необходимыми методологическими средствами разработки гипотез, поисков теорий, объясняющих открываемые новые области явлений. Если мы обратимся к педагогике, то окажется, что и здесь есть примеры продуктивных, выясненных аналогий (реформаторские школы Европы, Дальтон-план, лабораторно-бригадный метод обучения в Советской школе и т.д.).

Таким образом, модели, основанные на точных выясненных аналогиях, были и являются важными средствами экспериментального исследования явлений и опытной проверки соответствующих теорий. Все это составляет содержание важных познавательных функций моделирования.

В педагогических исследованиях аналоговое моделирование также используется достаточно широко. В.И. Загвязинский, например, рассматривает аналогию как специфический вид сравнения, позволяющий устанавливать подобие явлений. Автор справедливо считает, что аналогия дает основание для выводов об эквивалентности в определенных отношениях одного объекта другому. В этом случае более простой по структуре, и доступный изучаемый объект становится моделью более сложного объекта, который выступает оригиналом. Появляется возможность переноса информации по аналогии от модели к прототипу. При этом исследователь получает возможность полностью освободиться от эмпирического материала в умозаключениях и начинать оперировать не реальными, а мысленными

моделями, которые затем воплощаются в форме схематических знаковых моделей (графики, схемы, формулы и т.п.). Что касается педагогического процесса, то его, как внешнее, так и внутреннее прогнозирование связано, по мнению В.И. Загвязинского, с построением информационной модели изучаемого материала. В качестве такой модели выступает логическая схема, построенная в виде, так называемых, ориентированных графов, которые показывают от каких понятий и определений и в каком направлении двигаться [48].

Таким образом, аналоговое моделирование является специфическим видом сравнения объектов познания на их моделях. Исходя из этого, мы делаем вывод, что аналоговое моделирование может выступать в качестве метода сравнительного исследования. В данном случае опыт зарубежных стран становится моделью, а российская практика – оригиналом. Появляется возможность переноса информации по аналогии от модели к прототипу, от практики зарубежных стран к практике российской. В нашем исследовании опыт зарубежных вузов в реализации ориентационных программ для иностранных студентов становится основой для разработки подобных программ в российских вузах, однако само по себе построение модели ориентационной программы, использующейся за рубежом, не позволяет в чистом виде использовать ее как основу для проектирования таких программ для вузов РФ. Вывод по аналогии не сводится к экстраполяции информации с одного объекта на другой. Главное заключается в том, чтобы объяснить информацию, осмыслить ее, определить и выразить результат исследования модели в терминах предмета-оригинала. Интерпретацию и подтверждение результатов моделирования следует рассматривать как основной аргумент в пользу тезиса о том, что аналогия и ее частный случай - подобие - есть объективное и логическое основание метода аналогового моделирования. Таким образом, для разработки ориентационных программ для иностранных студентов в

российских вузах методом аналогового моделирования следует учитывать особенности российской образовательной практики. В частности, как подчеркивает Холмс, при заимствовании зарубежного опыта важное значение имеет уровень социально-экономического развития страны, а также ценности, убеждения, верования того или иного народа. Если сравнительная педагогика признает возможность заимствования педагогического опыта, утверждает Холмс, «тогда необходимо знать значительно больше, чем в настоящее время, о системе ценностей, которые определяют мировоззрение и поведение тех, кто принимает зарубежные инновации» [161].

Данная позиция в основном совпадает с мнением Б. Л. Вульфсона, который утверждает, что сравнительная педагогика «выявляет и анализирует важнейшие глобальные закономерности и тенденции развития образования при строгом учете их специфического преломления в разных странах и разных культурах» [28, 72].

В нашем исследовании аналоговое моделирование служит задаче конструирования нового, а именно: не существующих еще в практике российских вузов ориентационных программ для иностранных студентов. Изучение характерных черт ориентационных программ для иностранных студентов, используемых в зарубежных вузах, позволит нам найти на основе ключевой идеи их новые сочетания, сделать их мысленную компоновку, т. е. смоделировать потребное состояние изучаемой системы, а именно модель ориентационной программы иностранных студентов для российских вузов с учетом реалий российского образования.

Следует также отметить, что для обеспечения степени достоверности заключения по аналогии и правильности умозаключений необходимо соблюдение следующего требования: предметы должны сравниваться по любым случайно выбранным свойствам. Кроме этого должен выполняться ряд нормативных условий: наличие у сравниваемых моделей общих свойств, сходных признаков, переносимых и непереносимых признаков. Эти условия

были выделены нами на основе аналогового моделирования, применяемого в естественных науках.

На основе аналогового моделирования, применяемого в естественных науках, нами был выделен ряд нормативных условий, соблюдение которых необходимо для обеспечения степени достоверности заключения по аналогии и правильности умозаключений. К данным условия относятся: наличие у сравниваемых моделей сходных признаков, переносимых и непереносимых признаков. Проверим соблюдение данных условий применительно к нашему исследованию (таблица 1).

Таблица 1.

Нормативные условия, обеспечивающие аналоговое моделирование	Условия, обеспечивающие аналоговое моделирование ориентационных программ для иностранных студентов в российских вузах
Чем больше общих свойств или сходных признаков у сравниваемых предметов и чем они существеннее, тем выше степень правомерности вывода	Общими признаками ориентационных программ для иностранных студентов в зарубежных вузах и вузах России будут объект, субъект, структура, направленность, целевые ориентиры, механизм реализации, тип программ и др.
Существуют условия ограничения, запрещающие переносить на предмет результаты действия времени, если таковые не связаны с предметами по существу или по его происхождению	Существуют ограничения на перенос организационных программ для иностранных студентов в зарубежных и российских вузах, связанные с организационно-нормативными (сроки программы, наличие подразделений в составе вуза, реализующих данные программы и др.) и социально-культурными (развитость волонтерского движения, массовость иностранных студентов и др.) особенностями стран.
Переносимые свойства должны быть того же самого типа, что и общие	Несмотря на наличие общих признаков у ориентационных программ для иностранных студентов в зарубежных вузах и вузах России, некоторые из данных признаков при переносе претерпевают качественные изменения, связанные со спецификой образовательной среды российских вузов. Например, субъектом ориентационных программ для иностранных студентов в зарубежных вузах выступают не только сотрудники вуза, но и волонтеры из числа студентов старших курсов, а также выпускники вуза, в российских же вузах участие студентов и выпускников вуза в качестве субъекта данных программ представляется невозможным ввиду не достаточной развитости волонтерского движения среди студентов и выпускников российских вузов.

Из приведенной таблицы видно, что все нормативные условия, обеспечивающие степень достоверности аналогового моделирования применительно к нашему исследованию соблюдены, а это значит, что ориентационные программы для иностранных студентов в российских вузах могут быть научно обоснованы и разработаны по аналогии с ориентационными программами, используемыми в зарубежных вузах, но с учетом специфики российских реалий.

В результате проведенного анализа можно сделать **выводы**:

1. Аналоговое моделирование является специфическим видом сравнения объектов познания на их моделях и может выступать в качестве метода сравнительного исследования.

2. Для обеспечения степени достоверности заключения по аналогии и правильности умозаключений необходимо соблюдение следующего требования: предметы должны сравниваться по любым случайно выбранным свойствам. Кроме этого должен выполняться ряд нормативных условий: наличие у сравниваемых моделей сходных, переносимых и непереносимых признаков.

3. Для аналогового моделирования ориентационных программ: сходными признаками являются объект, субъект, структура, направленность, целевые ориентиры, механизм реализации, тип программ; переносимым является представление о субъектах реализации программы (преподаватели, представители студенческого самоуправления, сообщества); непереносимым являются организационно-нормативные и социокультурные условия реализации программ.

1.4. Система подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе

Задача данного параграфа – охарактеризовать систему подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах и эмпирическим путем выявить проблемы иностранных студентов в процессе данной подготовки.

Последнее двадцатилетие отмечено резко возросшей международной активностью российской высшей школы, что обусловлено общими тенденциями, характеризующими состояние систем высшего образования в разных странах – «наблюдается теснейшее сближение, если не общность, проблем, тенденций, задач и целей, заставляющее забывать о национальных и региональных различиях и специфике» [29].

Система довузовской подготовки начала формироваться в середине XX века. Действовавшая в Советском Союзе система подготовки иностранных студентов к обучению в вузах складывалась с середины 50-х годов как начальная ступень и один из ключевых факторов обеспечения качества в системе подготовки специалистов для зарубежных стран.

Надо отметить, что ей предшествовало обучение иностранных граждан, но первоначально иностранцы обучались в общих группах с русскими студентами, дополнительно посещая занятия по русскому языку. Но плохое знание русского языка мешало учебному процессу, поэтому появилась необходимость их отдельного обучения. Первые кафедры русского языка как иностранного возникли на базе Московского, Ленинградского и Киевского университетов. Опыт этих кафедр и лег в основу методики преподавания русского языка как иностранного.

В 1959 году приказом по Министерству высшего и среднего образования СССР в Московском университете был создан подготовительный факультет для иностранных граждан. В 1960 году начали

работу подготовительные факультеты в Московском автомобильно-дорожном институте и Российском университете дружбы народов.

В процессе развития система довузовской подготовки иностранных студентов прошла этапы формирования и становления (1955 - 1975 годы); развития (1975 - 1990 годы) [65]; кризиса (1991 - 1996). Распад СССР разрушил сложившуюся эффективную систему обучения иностранных граждан, количество иностранных учащихся в российских высших учебных заведениях сократилось, интерес к русскому языку, русской культуре, образованию резко снизился. Сократилось количество российских культурных центров за рубежом, закрылись филиалы Института русского языка им. А.С. Пушкина, уменьшилось количество изучающих русский язык в национальных учебных заведениях многих стран. Ситуация усложнилась снижением качественных характеристик подготовленности иностранных учащихся: их общим образовательным и интеллектуальным уровнем, состоянием здоровья, знанием русского языка [7].

Государственная образовательная политика в Российской Федерации на протяжении последних десятилетий способствовала развитию высшего образования на идеях открытости и сотрудничества с партнерами как внутри страны, так и за ее пределами. Так, в апреле 1995 года было принято постановление Правительства РФ «О концепции государственной политики поддержки партнерства образовательных учреждений Российской Федерации и зарубежных учебных заведений, созданных при содействии СССР» [108]. В октябре 1995 года вышло постановление Правительства РФ «О развитии сотрудничества с зарубежными странами в области образования». Подписан ряд межправительственных и межведомственных соглашений между Российской Федерацией и странами дальнего и ближнего зарубежья [90]. Федеральный Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 1996 года закрепил за высшими учебными заведениями право вступать в неправительственные международные организации;

заключать прямые договоры о совместной деятельности с иностранными партнерами; создавать с участием иностранных партнеров структурные подразделения; заниматься внешнеэкономической деятельностью, предусмотренной уставами высших учебных заведений [136]. Автономия, предоставленная российским вузам, позволила расширить географию международных связей, устанавливая прямые межвузовские контакты, в том числе с ведущими университетами из капиталистических стран. Расширился обмен студентами преподавателями в рамках межвузовских соглашений и широкого круга академических программ, финансируемых международными организациями и фондами, стал развиваться экспорт образовательных услуг российских вузов.

«Национальная доктрина образования в Российской Федерации», принятая в октябре 2000 г., подчеркнула необходимую и важную роль самого государства, которое призвано обеспечить «интеграцию российской системы образования в мировое образовательное пространство с учетом отечественного опыта и традиций, активный выход на рынок образовательных услуг, широкое участие учебных заведений и педагогов в образовательных программах международных организаций и сообществ» [96].

В сентябре 2003 года Россия подписала соглашение в рамках Болонской декларации, что позволило ей присоединиться к процессу формирования единого общеевропейского образовательного пространства.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», вступивший в силу в 2013 году, ставит следующие цели международного сотрудничества в области образования: расширение возможностей граждан Российской Федерации, иностранных граждан и лиц без гражданства для получения доступа к образованию, координация взаимодействия Российской Федерации с иностранными государствами и международными организациями по развитию образования, а также совершенствование

международных и внутригосударственных механизмов развития образования [135].

Международная активность российских университетов совпала по времени с нарастанием аналогичных тенденций в мировом образовательном сообществе. Эти тенденции, обозначаемые общим термином «интернационализация» (internationalisation), проявляются в возрастании международного характера образования, в развитии международной академической мобильности, в беспрецедентно важном значении функции международного сотрудничества в современном высшем образовании. Возникло даже понятие «международное образование» («international education»), включающее весь круг вопросов, связанных с образовательными программами, концентрирующими внимание на международной тематике, на обучении иностранным языкам, связанными с международным перемещением (академической мобильностью) студентов и обучением за границей [165]. Все эти процессы в образовании являются отражением реалий современного мироустройства, для которого характерны сложность и системность внутримировых связей, взаимосвязанность и взаимообусловленность отдельных частей, глобальность протекающих процессов. В современном мире образование выходит на авансцену как одно из ключевых условий преодоления кризиса цивилизации и сохранения устойчивости цивилизационного развития.

Одним из приоритетов государственной политики в сфере образования Российской Федерации в настоящее время обозначена задача расширения экспорта российских образовательных услуг. Это обусловлено двумя главными соображениями [36].

Во-первых, международный рынок образовательных услуг открывает широкие возможности бизнеса в области образования, что влечёт несомненные экономические выгоды. Сегодня в мире насчитывается до 1,5 млн. иностранных студентов из примерно 80 млн. их общего числа. Годовой

оборот средств, получаемых от иностранных студентов за образовательные услуги, можно оценить суммой порядка 12-15 млрд. долларов (только экономика США получает дополнительный доход в 7 млрд. долларов). Эту сумму необходимо увеличить, по крайней мере в 2 раза, если учитывать дополнительные расходы иностранных студентов на проживание, питание, необходимые товары и т.д. и т.п. [148].

Во-вторых, обучение иностранных студентов - один из действенных инструментов реализации геополитических интересов государства, который Россия в настоящее время использует далеко не в полной мере. Так, в 1997 году в России обучалось 40 тыс. иностранных студентов, тогда как в США - 450 тыс. (для сравнения, в СССР в середине 80-х годов насчитывалось 140 тыс. иностранных студентов). По данным исследований, проведённых в 70-е годы в США, около 70% сотрудников американских университетов, ответственных за студенческий обмен, среди главных мотивов, побуждающих их помогать в получении образования студентам из развивающихся стран, указали содействие внешнеполитическим целям США и обретение друзей США [170]. Вряд ли мотивы существенно изменились за прошедшие годы. Повышение числа иностранных студентов в университетах Японии - предмет заботы правительства, озабочены увеличением числа иностранных студентов Великобритания и Германия. В Германии, например, обучается 2,3% от общего числа иностранных студентов в мире (то есть 30 - 35 тыс.), и, несмотря на это немецкие университеты с целью привлечения дополнительного числа иностранных студентов готовы предлагать обучение на английском языке, причём такие программы финансирует правительство. Институт международного образования (Institute for International Education, США) с удовлетворением отмечает пятипроцентный рост числа иностранных стипендиатов в американских университетах. Однако в то же время считает недостаточным всего 90 тыс. обучающихся за рубежом американцев [153].

Таким образом, обучение иностранных студентов стало важным фактором международной политики и экономики, игнорировать который в современном мире невозможно.

Интернационализация современного высшего образования, продвижение России на международный рынок образовательных услуг актуализируют проблему приспособления иностранных студентов к образовательному пространству и адаптации к новой социокультурной среде, представленной новым социумом, городом и теми культурно-детерминированными реалиями, с которыми они сталкиваются в ином сообществе.

Обучение иностранных студентов вносит определенную специфику в деятельность каждого вуза. Мера этой специфичности определяется содержанием обучения, организационно-методическими и ресурсными особенностями, необходимостью социально-культурной и бытовой поддержки. Иностранные студенты по своему статусу и уровню своей жизни в российском университете существенно отличаются от российских студентов, так как имеют другие личностные и образовательные потребности. Они приезжают в российские университеты с образовательной базой и ожиданиями, обусловленными образовательно-воспитательными системами своих стран. Поэтому деятельность университета в системе международного образования имеет свои особенности.

Для решения проблем была создана Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011-2020 гг., целью которой является повышение качества, привлекательности и конкурентоспособности российской системы образования в мировом образовательном пространстве [76].

Обладая реальным образовательным потенциалом, российские учебные заведения предлагают зарубежным странам широкий спектр образовательных услуг, обеспечивая высокое качество подготовки и

конкурентоспособности выпускников. Эффективное использование имеющихся и создание новых возможностей для подготовки национальных кадров является стратегической задачей государственной политики. Об этом свидетельствует Концепция государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях. Концепция определяет, что подготовка в рамках российской системы образования с учетом приоритетов, потребностей России и иностранных партнеров, эффективное использование имеющихся и создание для нее новых возможностей является стратегической задачей государственной политики [77]. За всю историю международного сотрудничества в этой сфере не только России, но и Советского Союза, данная Концепция, одобренная Президентом России и утвержденная Правительством Российской Федерации, явилась первым документом, определяющим на государственном уровне цели и задачи, исходя из геополитических и социально-экономических интересов России.

Одно из приоритетных направлений в этой области – развитие и совершенствование довузовской подготовки иностранных учащихся на русском языке, удовлетворяющей жизненную потребность различных культур познавать и влиять друг на друга.

Сегодня 29 российских вузов входят в официальный перечень образовательных учреждений Российской Федерации, осуществляющих довузовскую подготовку иностранных граждан.

Целью довузовской подготовки является формирование у иностранных абитуриентов учебно-познавательной компетентности на уровне, необходимом для освоения программы высшего профессионального образования на неродном (русском) языке в неродной социокультурной среде (А.И. Сурыгин). В ходе довузовской подготовки иностранные абитуриенты изучают русский язык и основные образовательные дисциплины на русском языке, овладевая языком обучения (русским) и дополняя знания, полученные

в национальной системе образования, до уровня требований к абитуриентам российских вузов.

Место довузовской подготовки в системе подготовки специалистов для зарубежных стран хорошо иллюстрирует рисунок 1, на котором схематически представлены основные образовательные маршруты иностранных студентов в современной российской высшей школе.

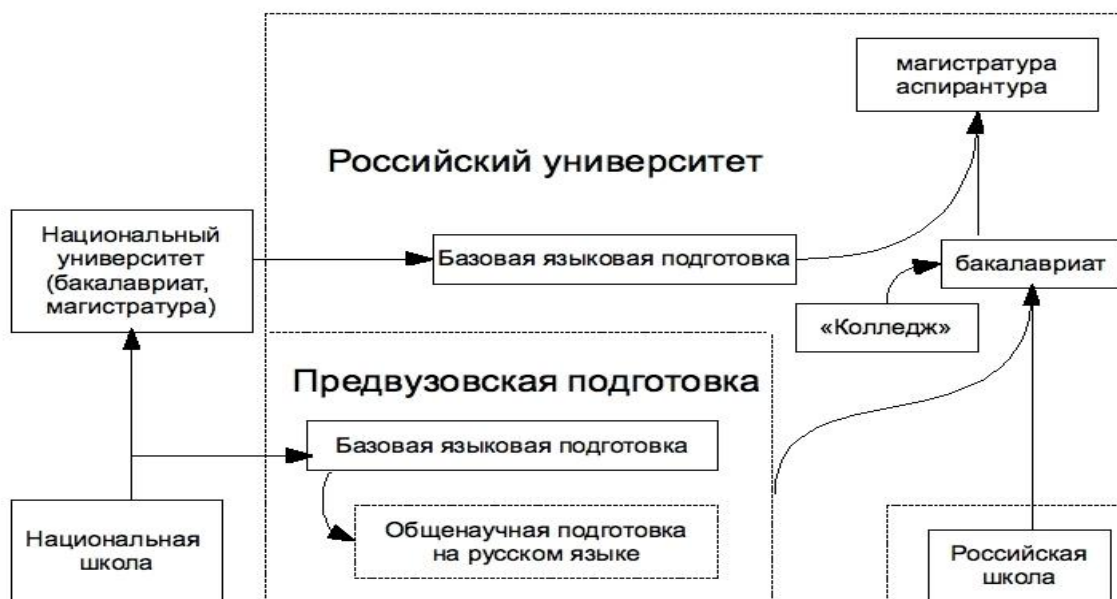


Рис. 2. Основные образовательные маршруты иностранных студентов в российской системе высшего образования

В управлении стандартизации Министерства образования и науки Российской Федерации считают, что образовательная программа довузовской подготовки иностранных студентов не связана с повышением образовательного уровня студентов и потому, согласно Закону об образовании, не подлежит обязательной стандартизации, ибо квалифицируется как дополнительная, а не основная образовательная программа. Тем не менее, по поручению управления подготовки специалистов для зарубежных стран Министерства образования и науки Российской Федерации был разработан образовательный стандарт предвузовской подготовки. Приказом министра общего и профессионального образования России №866 от 08.05.97 г. он был утвержден в качестве отраслевого стандарта под названием «Требования к минимуму содержания и уровню

подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан» [133].

Разработка образовательного стандарта предвузовской подготовки иностранных студентов преследовала следующие цели:

- сохранение и упрочение единого образовательного пространства в области обучения иностранных студентов;
- повышение качества обучения и, следовательно, подготовки специалистов для зарубежных стран;
- обеспечение академической мобильности иностранных студентов;
- создание базы для разработки процедур лицензирования образовательной программы предвузовской подготовки и аттестации вузов, её реализующих;
- приведение нормативной базы предвузовской подготовки в соответствие современным условиям;
- укрепление престижа образовательной программы предвузовской подготовки в глазах иностранных студентов;
- обобщение имеющегося опыта на новом теоретическом уровне.

В образовательном стандарте предвузовской подготовки иностранных студентов [133] была определена обобщающая цель образовательной программы, впервые сформулированы требования к реализации образовательной программы предвузовской подготовки иностранных студентов как единой образовательной программы начального этапа профессионального обучения. Важнейший компонент стандарта - требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников, в которых также впервые в компактном виде были сформулированы общие требования к языковым знаниям и речевым умениям по общенаучным и общепрофессиональным дисциплинам. Кроме того, были разработаны

организационные возможности для профессиональной ориентации образовательной программы, произведена начальная структуризация целей.

Один из важных вопросов, возникших при разработке образовательного стандарта - перечень профилей предвузовской подготовки [137]. При разработке проекта перечня профилей предвузовской подготовки, отталкиваясь от областей знания, были выделены четыре основных профиля: гуманитарный, физико-математический, химико-биологический и экономический. Анализ классификатора направлений и специальностей высшего профессионального образования [37] показывает, что названных профилей в сочетании с механизмом, обеспечивающим гибкую вариативность учебных планов, достаточно для общепрофессиональной подготовки иностранных студентов к обучению по любым направлениям и специальностям. С теоретической точки зрения можно было ограничиться вышеназванными профилями, однако сложившиеся традиции, особенности учебных заведений и тому подобные причины послужили аргументами для установления в образовательном стандарте следующих профилей предвузовской подготовки иностранных студентов: гуманитарный; естественнонаучный; медико-биологический; технический; экономический.

Гибкая вариативность учебных планов, учитывающая более тонкие аспекты будущей профессиональной подготовки иностранных студентов, обусловлена возможностью перераспределять в определённых пределах (до 10%) часы, отводимые на изучение дисциплин, устанавливать график учебного процесса, вводить элективные и факультативные курсы (до 15% учебного времени).

Таким образом, в стандарте было определено сравнительно небольшое число профилей предвузовской подготовки, однако предусмотрены возможности корректировки учебного плана и введения элективных и факультативных курсов, что при необходимости позволяет добиться высокой степени вариативности образовательной программы и обеспечить её

соответствие избранной студентами области профессиональной деятельности.

В последние годы в системе довузовской подготовки иностранных студентов осознан целый ряд проблем, которые можно сформулировать как противоречия. Так, первую группу составляют противоречия, связанные со статусом образовательной программы довузовской подготовки иностранных студентов. С одной стороны, не требует дополнительных доказательств важность довузовского этапа в общей системе подготовки специалистов для зарубежных стран как начальной, предварительной ступени профессионального образования, на которой закладываются основы успешного формирования квалифицированного специалиста. С другой стороны, согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», образовательная программа довузовской подготовки иностранных студентов формально относится к дополнительному образованию. Отсюда вытекает пониженный статус программы в общественном сознании, уровень её нормативно-правового обеспечения. Таким образом, имеет место противоречие между важной ролью образовательной программы довузовской подготовки в системе подготовки специалистов для зарубежных стран, и её статусом в высшей школе.

С момента, когда закладывались основания системы подготовительных факультетов и разрабатывались научно-методические основы довузовской подготовки иностранных студентов, педагогическая наука ушла вперёд, в значительной мере переосмыслен опыт прошедших лет. В российском образовании идут реформы, явившиеся стимулом педагогических исследований, осуществляются новые концептуальные подходы, разработаны образовательные программы подготовки бакалавров, введена магистратура. Всё это требует адекватной перестройки довузовской подготовки иностранных студентов. Поэтому имеет место вторая группа противоречий - между требованиями, предъявляемыми к иностранным абитуриентам современной российской высшей школой, и состоянием

довузовской подготовки, в частности, уровнем её системно- методического обеспечения, который определяется уровнем научно-методических и психолого-педагогических исследований.

Наконец, третью группу противоречий обобщённо можно сформулировать как противоречия между многообразием запросов и потребностей иностранных студентов, а также проблем, с которыми они сталкиваются в процессе подготовки к обучению в российском вузе, и ограниченными возможностями системы довузовской подготовки.

Можно сформулировать и другие противоречия. Того, что перечислено, однако, достаточно, чтобы перейти к постановке задачи. Её суть состоит в том, что каждая система время от времени нуждается в пересмотре. Система довузовской подготовки существует уже более 50 лет, постоянно подвергалась корректировке, но изменения происходили медленным естественно-эволюционным путём, на основе эмпирического знания, здравого смысла, теоретических результатов, полученных в области методики преподавания русского языка как иностранного. И ни разу реформирование не носило характера единовременного, системного, научно обоснованного процесса.

В настоящее время сложились условия именно для такого подхода: общая атмосфера реформ в российском образовании, интернационализация современного высшего образования, продвижение России на международный рынок образовательных услуг актуализируют проблему приспособления иностранных студентов к образовательному пространству и адаптации к новой социокультурной среде, представленной новым социумом, городом и теми культурно-детерминированными реалиями, с которыми они сталкиваются в ином сообществе.

Обучение иностранных студентов вносит определенную специфику в деятельность каждого вуза. Мера этой специфичности определяется содержанием обучения, организационно-методическими и ресурсными особенностями, необходимостью социально-культурной и бытовой

поддержки. Иностранцы студенты по своему статусу и уровню своей жизни в российском университете существенно отличаются от российских студентов, так как имеют другие личные и образовательные потребности. Они приезжают в российские университеты с образовательной базой и ожиданиями, обусловленными образовательно-воспитательными системами своих стран. Поэтому деятельность университета в системе международного образования имеет свои особенности.

От современного образовательного учреждения в сфере международного образования требуется удовлетворить индивидуальные уникальные запросы иностранных студентов, предлагая более широкий спектр образовательных услуг, учитывающих этнические, национальные, межкультурные различия. В последние годы стала общепризнанной необходимость изменения подходов к подготовке иностранных студентов к обучению в российских вузах. Довузовский этап должен не только научить языку обучения, но и адаптировать иностранных студентов к новой среде. Как показывает опыт, процессы адаптации в этот период протекают очень тяжело. Поэтому нужны новые подходы, которые позволили бы в объективно существующих условиях обеспечить иностранным студентам необходимую подготовку к обучению в российском вузе.

Одним из таких подходов может стать разработка и внедрение ориентационных программ для иностранных студентов. Возможны разные варианты структурирования ориентационных программ для иностранных студентов. Однако мы полагаем, что ориентационные программы для иностранных студентов будут способствовать решению проблем подготовки иностранных студентов, если содержание данных программ будет выстроено на основе классификации основных проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе. В связи с этим нашей задачей стали определение и систематизация современных проблем подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах.

В первое время по прибытии в Россию главными проблемами иностранных студентов становятся постановка на миграционный учет, поселение в общежитии, освоение местной системы общественного транспорта. Эти проблемы являются универсальными для иностранных студентов и в других странах [149]. По сравнению с местными сверстниками иностранные студенты испытывают более серьезные трудности с адаптацией к обучению в вузе, подвержены большим стрессам при внедрении в студенческую жизнь. К. Г. Эрдынеева и В. П. Филиппова даже относят студентов-иностранцев к группе риска, склонной к девиантному поведению, в том числе к суицидальному, отмечая, что одной из главных причин такого поведения является сложность адаптации именно к образовательному процессу в вузе [145].

С целью определения основных проблем иностранных студентов, прибывающих на обучение в российские вузы нами было проведено анкетирование иностранных обучающихся первого года обучения Омского государственного педагогического университета. Большинство вопросов анкеты допускали дополнения и комментарии, что позволило получить не только сухую статистику, но и эмоциональное отношение к предмету исследования.

В анкетировании приняли участие 77 иностранных слушателей и студентов из КНР, Республики Корея, США, Австрии, Вьетнама и Республики Конго. По оценкам иностранных студентов, по приезду в Россию им было труднее всего привыкнуть к погоде (26%), необходимости общаться на русском языке (24%), условиям проживания в общежитии (16%) и, далее идут сложности привыкания к другому образу жизни (14%), отношению окружающих (11%), отсутствию родственников (5%) и особенностям русской кухни (3%), т.е. большинство иностранных студентов сталкиваются с трудностями как физиологического, так и социального характера.

Анализ ответов на вопрос о том, с какими трудностями ежедневно сталкиваются иностранные студенты, показал, что основной проблемой в процессе адаптации иностранных студентов является недостаточное знание русского языка. Серьезные проблемы при усвоении учебного материала на русском языке отметили 39,1 %, незначительные трудности испытывали 46,1 % респондентов, проблем не было у 14,8 %.

Однако, по мнению иностранных студентов, владение русским языком не является доминирующим фактором успешной адаптации - на первом месте стоит наличие хороших друзей и знакомых (40%), а владение русским языком (29%) имеет такое же значение, как материальная обеспеченность (25%).

Важную роль в ходе вхождения в новую среду выполняют агенты адаптации. Они помогают субъекту овладеть ситуацией, т.е. предоставляют необходимую информацию, помогают в освоении новых социальных ролей, налаживании социальных контактов и пр. Для иностранных студентов такими агентами являются: международная служба вуза, преподаватели, одногруппники, соотечественники и другие иностранные граждане. Опрашиваемые отметили, что наиболее существенную помощь и поддержку в процессе приспособления к жизни в России они получают от своих земляков (63 %). Далее следуют Отдел международного сотрудничества ОмГПУ (59 %), соседи по общежитию (42 %), отдельные члены студенческой группы (31 %), преподаватели (25 %).

В этом контексте важно отметить, что, хотя почти треть респондентов (33%) не сформировала оценки своих взаимоотношений с преподавателями, более половины опрошенных характеризует эти отношения как положительные (66% отмечают, что преподаватели всегда предлагают свою помощь и с пониманием относятся к проблемам студентов). У 45% иностранных студентов складываются дружеские отношения с российскими студентами, у 37% - приятельские, лишь 7% испытывают некоторую напряженность в отношениях, а 11% занимают нейтральную позицию.

Оценки деятельности руководства Университета более сдержаны – 39% иностранных студентов склонны давать положительные оценки, 36% - нейтральные и 25% - негативные.

Успех индивидуальных адаптационных усилий иностранных студентов зависит от внешних условий, наиболее важным из которых является расовая и национальная терпимость. Так, 44 % респондентов заявили о том, что они подвергались расовой дискриминации на улице; 19 % опрошенных отмечают, что их права ущемляются в сфере обслуживания: магазинах, прачечных, парикмахерских, банках; 13 % студентов чаще всего сталкиваются с этой проблемой в общественном транспорте; 1 % - испытывают дискриминацию в стенах университета.

Бытовые условия, в которых живут студенты, непосредственно влияют на успех приспособления к новой обстановке. Привыкание к русской пище для опрошенных студентов также является существенной проблемой. Что касается общей оценки жизни в общежитии, то жилищно-бытовые условия считают приемлемыми 90 % студентов.

При сравнении результатов, полученных нами при анкетировании иностранных студентов, обучающихся в Омском государственном педагогическом университете, и данных, полученных в Томском политехническом университете [2] и Российском университете дружбы народов [24], можно сказать, что в большинстве случаев мнения студентов ОмГПУ, ТПУ и студентов РУДН совпадают, однако у студентов ОмГПУ и ТПУ чаще, чем у студентов РУДН возникают проблемы, связанные с отсутствием земляков и с другим образом жизни. В целом, можно сделать вывод о наличии общих проблем, связанных с адаптацией иностранных студентов, обучающихся в различных регионах России.

Полученные данные позволили нам составить расширенную классификацию проблем, актуальных для большинства иностранцев, приезжающих на обучение в Россию (таблица 2). Данная классификация не включает универсальные проблемы, свойственные студенческому возрасту

и социокультурным аспектам жизни в период студенчества в целом: проблемы поиска любви, профессионального самоопределения и т.д.

Таблица 2.

Основные группы специфических проблем иностранных студентов в России

Лингвистические проблемы овладения знаниями и навыками основной деятельности	Проблема изучения практического русского языка
	Проблема изучения языка специальности
Этнокультурные проблемы межличностного взаимодействия и взаимодействия с окружающей социальной средой	Проблемы межкультурной коммуникации, повседневного общения с русскими и с другими иностранцами
	Проблема доступа к информации на родном языке (в библиотеках практически нет литературы на иностранных языках, сотрудники вуза не говорят на иностранных языках, во многих российских городах отсутствуют указатели и вывески на иностранных языках)
	Проблемы питания (необходимость адаптации к русской кухне, отсутствие необходимых условий и компонентов для приготовления национальной пищи, особенно применительно к студентам из стран Азии)
Проблемы безопасности и обеспечения жизнедеятельности	Проблема расизма и уличной преступности (в отношении, прежде всего студентов из стран Азии и Африки и стран, с которыми у России временно усложняются политические и экономические отношения, а также повышенное внимание преступников к иностранцам в целом)
	Проблема легализации и подтверждения статуса (регистрационно-визовые мероприятия, связанные с заполнением разнообразных анкет, заявлений и других документов, составленных без учета уровня знания иностранцами русского языка, нострификация документов о полученном за рубежом образовании, встречаются также случаи необоснованных проверок документов и наложения штрафов)
Финансовые проблемы	Универсальные финансовые проблемы, связанные с общим недостатком средств в период студенчества
	Технические проблемы оплаты обучения и различных услуг
Проблемы профессиональной самореализации	Проблема необходимости «оправдания ожиданий»

Таким образом, проблемы пребывания иностранных студентов в России, во многом, близкие тем социальным и культурным вызовам, с которыми встречаются их российские сокурсники на этапе овладения знаниями и навыками основной деятельности, обладая ярко выраженной этнической, культурной, конфессиональной, социально-бытовой спецификой и имеют многоаспектный характер.

Учитывая многоаспектность проблематики, эффективное педагогическое сопровождение иностранных абитуриентов, студентов, прибывающих в рамках программ академической мобильности, слушателей программ довузовской подготовки, студентов основных образовательных программ, на наш взгляд, требует создания ориентационных программ, содержание которых будет выстроено на основе классификации основных проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе. Это позволит облегчить процесс вхождения иностранных студентов в новую языковую, этнокультурную и социальную среду, что, безусловно, может повысить привлекательность российских вузов и дать ощутимый экономический эффект, так как дружественная, комфортная и безопасная среда обучения и проживания вдали от дома — один из определяющих факторов при выборе зарубежного образовательного маршрута.

Подводя итоги данного этапа исследования, можно сделать следующие **выводы:**

1. В условиях глобализации высшего профессионального образования наблюдается ряд активно протекающих процессов, одним из которых является процесс интернационализации. Интернационализация деятельности высших учебных заведений является одним из объективных процессов становления рынка образовательных услуг и увеличение экспорта образовательных услуг.

2. Продвижение России на международный рынок образовательных услуг актуализируют проблему подготовки иностранных студентов к

обучению в российском вузе. Современная система подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе представлена системой довузовской подготовкой иностранных студентов. Ее целью является формирование у иностранных абитуриентов учебно-познавательной компетентности на уровне, необходимом для освоения программы высшего профессионального образования на неродном (русском) языке в неродной социокультурной среде.

3. Современная система довузовской подготовки иностранных студентов характеризуется рядом проблем (противоречий): пониженный статус программы в общественном сознании, уровень её нормативно-правового обеспечения, связанный с тем, что она относится к дополнительной образовательной программе; необходимость перестройки системы довузовской подготовки иностранных студентов в соответствии с учетом требований, предъявляемых к иностранным абитуриентам современной российской высшей школой; ограниченные возможности системы довузовской подготовки для решения проблем иностранных студентов в процессе подготовки к обучению в российском вузе.

4. Эмпирическим путем выявлены основные группы проблем иностранных студентов в процессе подготовки к обучению в российском вузе: лингвистические проблемы овладения знаниями и навыками основной деятельности, этнокультурные проблемы межличностного взаимодействия и взаимодействия с окружающей социальной средой, проблемы безопасности и обеспечения жизнедеятельности, финансовые проблемы, проблемы, связанные с профессиональной самореализацией.

5. Выявлена необходимость совершенствования системы подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах.

Выводы по первой главе

Изучение системы подготовки иностранных студентов к обучению в вузе позволило сформулировать следующие *основные выводы*.

Методология исследования, ориентированного на изучение и обобщение образовательной практики зарубежных стран, предполагает последовательное решение следующих исследовательских задач: определение методологических подходов, отбор источниковедческой базы, методов исследования, обоснование выбора страны как источника образовательной практики, обоснование возможностей переноса практики в иные социокультурные условия.

Анализ эффективной зарубежной образовательной практики проводится с использованием следующих методов:

- аналоговое моделирование, которое делает возможным перенос информации по аналогии от модели к прототипу, от практики зарубежных стран к практике российской. В данном случае опыт зарубежных стран становится моделью, а российская практика – оригиналом;

- исследовательская стратегия кейс-стади, направленная на глубокий, полный и комплексный анализ практики реализации ориентационных программ иностранных студентов в вузах США на примере отдельных эмпирических объектов (случаев).

Продвижение России на международный рынок образовательных услуг актуализируют проблему подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе. Современная система подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе характеризуется рядом противоречий: пониженный статус программы в общественном сознании, недостаточный уровень её нормативно-правового обеспечения; необходимость перестройки системы довузовской подготовки иностранных студентов в соответствии с учетом требований, предъявляемых к иностранным абитуриентам современной российской высшей школой, ограниченные возможности

системы довузовской подготовки для решения проблем иностранных студентов в процессе подготовки к обучению в российском вузе.

Выявленные эмпирическим путем основные группы проблем иностранных студентов в процессе подготовки к обучению в российском вузе (лингвистические проблемы овладения знаниями и навыками основной деятельности, этнокультурные проблемы межличностного взаимодействия и взаимодействия с окружающей социальной средой, проблемы безопасности и обеспечения жизнедеятельности, финансовые проблемы, проблемы, связанные с профессиональной самореализацией) подтверждают необходимость совершенствования системы подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах.

Ориентационная программа для иностранных студентов – это дополнительная образовательная программа, разработанная для иностранных студентов и нацеленная на сопровождение процесса вхождения иностранных студентов в новую языковую, этнокультурную и социальную среду страны и региона, а также образовательную среду вуза.

Данные, полученные в ходе анализа существующей практики разработки и реализации ориентационных программ для иностранных студентов в вузах Соединенных Штатов Америки, могут стать основой для разработки и внедрения ориентационных программ иностранных студентов в российских вузах.

ГЛАВА 2. ПОСТРОЕНИЕ ОРИЕНТАЦИОННЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Вторая глава посвящена построению ориентационных программ иностранных студентов в российских вузах. Этому способствует решение следующих задач: разработать модель ориентационной программы для иностранных студентов, на основании данной модели разработать и апробировать ориентационную программу иностранных студентов, охарактеризовать условия разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов в российских вузах.

2.1. Модель ориентационной программы для иностранных студентов

Целью данного параграфа является построение на основании анализа практики разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов в вузах США, представленного в параграфе 1.2 модели ориентационной программы, которая станет основой для разработки ориентационной программы для иностранных студентов в российских вузах.

В параграфе 1.2 мы пришли к следующему определению ориентационной программы для иностранных студентов: ориентационная программа для иностранных студентов – это дополнительная образовательная программа, разработанная для иностранных студентов и нацеленная на сопровождение процесса вхождения иностранных студентов в новую языковую, этнокультурную и социальную среду страны и региона, а также образовательную среду вуза. Данная система целостная, самостоятельная, гибкая (обусловленная различиями национальных особенностей иностранных студентов, образом жизни, мышлением и т.д.), со всеми характерными для нее признаками (целями, принципами, содержанием, структурой). Так как мы рассматриваем ориентационную программу для иностранных студентов как целостную систему со всеми

присущими ей компонентами, а именно: целью, содержанием, формами организации и методами, механизмами диагностики и контроля, то элементами модели ориентационной программы для иностранных студентов являются целевой, содержательно-технологический, организационно-деятельностный, диагностико-результативный компоненты и организационно-педагогические условия.

Представим инвариантную модель ориентационной программы для иностранных студентов через последовательную характеристику всех ее элементов.

Первый компонент – целевой и играет системообразующую роль и определяет функции всех остальных компонентов. Именно от выбора целевых установок в наибольшей степени зависят содержательно-технологический и организационно-деятельностный компоненты [93].

Организационно-деятельностный компонент включает используемые подходы и принципы организации ориентационной программы для иностранных студентов.

Содержательно-технологический компонент состоит из трех взаимозависимых составляющих. Цели ориентационной программы определяют его содержание, образовательные технологии и формы, которые адаптируются к групповым или индивидуальным особенностям иностранных студентов.

Следующим компонентом является диагностический компонент, который включает в себя оценку результативности ориентационной программы в процессе подготовки иностранных студентов к обучению в вузе.

Эффективная реализация ориентационной программы для иностранных студентов возможна при выполнении ряда организационно-педагогических и управленческих условий [78]. К таковым относится наличие

квалифицированного персонала [39], наличие учебно-методического сопровождения, наличие необходимой инфраструктуры вуза.

Таким образом, посредством последовательной характеристики всех компонентов ориентационной программы, мы представили ее инвариантную модель. Следующей задачей исследования стала разработка педагогической модели ориентационной программы иностранных студентов в российских вузах.

Под педагогической моделью ориентационной программы для иностранных студентов в российских вузах [112] мы понимаем модель программы, которая предполагает наличие педагогической цели и педагогических средств её достижения, определяет концептуальные основания её функционирования, а также совокупность принципов и организационно-педагогических условий, обеспечивающих предупреждение и решение проблем иностранных студентов в процессе подготовки к обучению в российском вузе.

Соответственно способу запуска процесса разработки программ В. К. Зарецкий, С. И. Краснов, Р.Г. Каменский выделяют 2 типа программ: административно-целевые и инициативно-проблемные [50]. Административно-целевые программы представляю собой систему знаний, спускаемых «сверху» (от генеральной цели), и соответственно направлены на ее достижение. В движении заданий «сверху вниз» отражается ведущая роль административных властных структур, инициирующих соответствующие процессы.

Инициативно-проблемные программы появляются изначально как инициатива снизу. Их направленность задается не столько конечной целью, сколько проблемной ситуацией, которую необходимо решить.

Следующим важным моментом, по которому различаются два типа программ, является исходная форма их существования.

Административно-целевая программа возникает в виде документа, содержащего будущие действия и список исполнителей, которые призваны осуществить эти действия для осуществления программной цели. При этом состав исполнителей часто бывает до конца не определен и уточняется в ходе реализации программы.

Инициативно-проблемная программа изначально существует как совокупная деятельность, уже осуществляемая отдельными людьми, группой лиц в соответствии с определенным замыслом. Принятием некоего программного документа является актом оформления этой деятельности как фиксация того, что уже сделано, и логическое разворачивание дальнейших действий.

При первом подходе формулируемая цель и система действий по ее достижению, как правило, тоже опирается на конкретный опыт, однако сама программа лишь отталкивается от этого опыта, придавая ему всеобщий (объективный характер). И в этом проявляется еще одно существенное отличие двух подходов к разработке программ. При административно-целевом подходе программа создается как «объектно-безликая», реализующаяся независимо от субъектов ее инициации и реализации, при инициативно-проблемном подходе программа в каждом ее фрагмента является авторской.

Соответственно различаются и механизмы реализации программ. При административно-целевом подходе механизм представляет собой систему исполнения, строящуюся по типу «социальной машины», поскольку цели и функции субъектов предписаны. Управление процессом реализации программы происходит в виде административного контроля, направленного на установление отношений между идеальной целью и реальным ее достижением.

При инициативно-проблемном подходе механизмом реализации программы является соорганизация локальных инициатив, складывание

деятельностного сообщества, каждый член которого берет на себя как исполнительские, так и управленческие функции.

Различия в механизме реализации обуславливают и различия в отношении к ресурсному обеспечению программы. При административно-целевом подходе программы являются затратными, ресурсопоглощающими, поскольку сама программа и есть способ перераспределения уже существующих ресурсов для достижения конкретной цели. При инициативно-проблемном подходе программы являются ресурсосберегающими. Эта особенность связана с тем, что субъект реализации совмещает в себе функции заказчика и исполнителя, и, взяв на себя ответственность за реализацию программы, вынужден заботиться о ресурсах, изыскивая средства, привлекая все, что может быть полезным для достижения программной цели.

Следующим отличием является результат реализации программ. Поскольку при административно-целевом подходе программ реализуется за счет привлечения дополнительных ресурсов, то результатом является экстенсивный рост системы, без изменения ее внутренней структуры.

При инициативно-проблемном подходе программа предполагает интенсивное развитие, которое одновременно является и основным результатом, и необходимым условием ее реализации. Объясняется это тем, что такого типа программы, как правило, возникают при дефиците; изыскание последних осуществляется за счет перестройки внутренних связей, построения системы кооперации.

Инициативно-проблемный подход построения программ возможен только при системном преобразовании действительности. Образование в этом случае рассматривается как сфера, в которую вовлечены самые разные ресурсы, люди, структуры – все, что работает на решение проблемы.

Необходимым условием реализуемости программ при инициативно-проблемном подходе является личность – человек, взявший ответственность

за осуществляемое дело. Преимуществом этого подхода является фактическая независимость результата от начальных ресурсов, присущий ему механизм втягивания и умножения ресурсов в процессе реализации программы. Ограничением является трудность соорганизации людей при распределенной, полицентристской системе управления, фактически выделяющейся в самостоятельный, достаточно сложный и ответственный участок работы.

Применительно к нашему исследованию целесообразен выбор инициативно-проблемного подхода разработки и реализации ориентационной программы для иностранных студентов, так как направленность ориентационной программы иностранных студентов задается не столько конечной целью, сколько проблемной ситуацией, которую необходимо решить.

Учитывая разнообразие проблем иностранных студентов, с которыми они сталкиваются в процессе обучения в российском вузе, педагогическая цель ориентационной программы носит достаточно общий характер и выражается в предупреждении и решении проблем иностранных студентов в процессе обучения в российском вузе.

Организационно-деятельностный компонент включает используемые подходы и принципы организации ориентационной программы для иностранных студентов. На наш взгляд, особое значение в реализации ориентационной программы для иностранных студентов являются личностно-деятельностный, социально-психологический, компетентностный и культурологический подходы.

Личностно-деятельностный и социально-психологический подходы позволяют учитывать индивидуальные особенности личности каждого иностранного студента и подбирать наиболее эффективные способы взаимодействия с ними. Компетентностный подход является ключевым для определения форм, средств и методов работы с иностранными студентами

для развития определенных компетентностей, заложенных в цели конкретного модуля ориентационной программы. Культурологический подход в данном контексте является одним из наиболее значимых, потому что иностранные студенты сталкиваются с непосредственным перемещением и погружением в культуру страны обучения, адаптация к которой становится одним из приоритетных направлений деятельности во время ориентационной программы.

Организация педагогической модели ориентационной программы для иностранных студентов должна быть построена на следующих принципах: педагогическое сопровождение; вариативность и мобильность; социально-педагогическая интеракция; практикоориентированность; проблемноориентированность; событийность и яркие впечатления; междисциплинарность. Рассмотрим содержание этих принципов подробнее.

Принцип педагогического сопровождения базируется на социально-психологическом подходе к организации обучения, в его основе лежит признание особой роли преподавателя как помощника, консультанта и партнера в процессе ориентационной программы. Задачами педагогического сопровождения являются осуществление психологического, личностного, интеллектуального сопровождения, предупреждение проблем и трудностей в процессе обучения, помощь в разрешении актуальных задач развития личности, в социализации иностранного студента, независимо от его возраста, национальности и положения, в развитии социокультурной, психологической и коммуникативной компетенций иностранных студентов.

Принцип педагогического сопровождения начинает осуществляться ещё на этапе подготовки ориентационной программы ее организатором. Изучение проблем и потребностей иностранных студентов, их дифференциация, активное сотрудничество со специалистами конкретной сферы знаний, подбор индивидуальных материалов и программы, изучение социо-демографических характеристик студентов являются неперенными

стадиями подготовительного этапа ориентационной программы для иностранных студентов.

Следующий ряд принципов коррелирует с принципом педагогического сопровождения и, по сути, конкретизирует его.

Так, в частности, принцип социально-педагогической интеракции подразумевает активное взаимодействие педагогов и учащихся, направленное на развитие социальных компетенций в процессе освоения ориентационной программы.

Разнообразие средств, форм, методов обучения, возможность сочетания формального и неформального образования в процессе ориентационной программы, гибкое распределение времени приводят к наибольшей заинтересованности иностранных студентов в дальнейшем обучении, снимают усталость и выводят педагогический процесс на более высокий уровень.

На результаты образования влияет эмоциональный фон этого процесса. Достижение эмоциональной насыщенности ориентационной программы основывается на принципах событийности, ярких впечатлений, эмоциональности и увлекательности. Их реализации способствует присутствие иностранных студентов в новой культурной и социальной среде, что связано со сменой впечатлений и яркими эмоциональными переживаниями.

Принцип междисциплинарности проявляется с одной стороны, в связи с необходимостью интеграции в деятельность организатора ориентационной программы знаний и компетенций из различных предметных областей – психологии, педагогики, образовательного менеджмента, истории, юриспруденции, а с другой стороны, интеграции предметных знаний с практическим опытом проведения ориентационной программы.

Реализация принципа междисциплинарности связана с реализацией принципов практикоориентированности и проблемноориентированности,

которые позволяют сочетать применение теоретических знаний в решении практических вопросов и проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты в процессе обучения в российском вузе.

Комплексная реализация вышеперечисленных принципов позволяет достигать высоких результатов в подготовке иностранных студентов к обучению в российском вузе в процессе ориентационной программы.

Следующим компонентом является диагностический компонент, который включает в себя диагностику потребностей и проблем иностранных студентов, оценку степени преодоления проблем иностранными студентами после прохождения ориентационной программы, оценку результативности подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе. Он необходим для разработки и внедрения наиболее актуальных ориентационных программ и удовлетворения индивидуальных потребностей иностранных студентов средствами ориентационной программы.

Содержательно-технологический компонент состоит из трех взаимозависимых составляющих. Цели ориентационной программы определяют его содержание, образовательные технологии и формы, которые адаптируются к групповым или индивидуальным особенностям иностранных студентов. С методической точки зрения, целесообразным является выделение трех стадий ориентационной программы для иностранных студентов: подготовительной, основной и рефлексивно-аналитической.

Эффективная реализация педагогической модели ориентационной программы для иностранных студентов возможна при выполнении ряда организационно-педагогических и управленческих условий [78]. К таковым относится наличие квалифицированного персонала [39], наличие учебно-методического сопровождения, наличие необходимой инфраструктуры вуза.



Рис.3. Модель ориентационной программы для иностранных студентов

Результатом реализации данной обобщенной педагогической модели ориентационной программы для иностранных студентов является

предупреждение и помощь в преодолении иностранными студентами проблем, с которыми они сталкиваются в процессе обучения в российском вузе. При этом достижение данного результата возможно при условии внедрения в образовательную практику вышеперечисленных принципов, педагогических и управленческих условий организации ориентационной программы для иностранных студентов.

В нашем исследовании для проведения апробации модели ориентационной программы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе мы не используем классический эксперимент, а прибегаем к помощи мысленного эксперимента – экспертной оценки модели. Метод экспертной оценки применялся в диссертационном исследовании М.Ю. Серга для оценки технологии [120].

Метод экспертной оценки позволяет анализировать сложные педагогические процессы, явления, ситуации, характеризующиеся, в основном, качественными признаками. Процесс экспертизы предполагает распознавание экспертом в анализируемом материале нужной информации и ее оценивание по заданным критериям [65].

В основе критериев оценивания модели лежат идеи системного подхода. Разработанная нами модель (рисунок 3) может быть рассмотрена как система, которая состоит из следующих элементов: целевого, содержательно-технологического, организационно-деятельностного, диагностико-результативного компонентов, а также и организационно-педагогических условий. Элементы модели взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Рассмотрение модели ориентационной программы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе позволяет взять в качестве критериев ее оценивания некоторые специфические свойства систем. Мы говорим, «некоторые», потому что, как отмечает Л.А. Шипилина,

«в зависимости от цели исследования <...> на передний план могут выступать те или иные свойства» [138].

Опираясь на вышеизложенные положения, мы разработали следующие критерии и показатели оценки модели ориентационной программы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе:

1. Критерий соответствия:

1.1. Соответствие модели ее целям и теоретическим положениям, лежащим в ее основе.

1.2. Соответствие алгоритма специфике подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе.

1.3. Направленность разработанного содержательно-технологического компонента на формирование готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе.

2. Критерий согласованности:

2.1. Логичная структура модели.

2.2. Согласованность ожидаемых результатов, содержательно-технологического и организационно-деятельностного компонентов.

3. Критерий целостности, необходимости и достаточности:

3.1. Достаточность элементов модели для разработки ориентационной программы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе.

3.2. Необходимость каждого элемента модели. Ни один элемент нельзя исключить.

3.3. Достаточность содержательно-технологического компонента для удовлетворения образовательных и жизненных потребностей иностранных студентов.

4. Критерий адаптивности:

4.1. Возможность разрабатывать содержание ориентационных программ в зависимости от образовательных и жизненных потребностей и

проблем иностранных студентов. Несмотря на то, что структура модели стабильна и устойчива, содержательное наполнение элементов модели может изменяться.

Для оценки модели ориентационной программы иностранных студентов мы использовали описанные выше критерии и карту экспертной оценки:

Уважаемый эксперт, обращаемся к Вам с просьбой оценить модель ориентационной программы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе. Описание модели представлено в дополнительном файле. Карта экспертной оценки предложена ниже.

Карта экспертной оценки

Сведения об эксперте

ФИО	
Ученая степень	
Должность	
Место работы	

Таблица оценивания модели ориентационной программы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе

Критерии и показатели	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет
5. Критерий соответствия				
5.1. Соответствие модели ее целям и теоретическим положениям, лежащим в ее основе				
5.2. Соответствие алгоритма специфике подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе				
5.3. Направленность разработанного содержательно-технологического компонента на формирование готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе				
6. Критерий согласованности				
6.1. Логичная структура модели				
6.2. Согласованность ожидаемых результатов, содержательно-технологического и организационно-деятельностного компонентов				
7. Критерий целостности, необходимости и достаточности				
7.1. Достаточность элементов модели для разработки ориентационной программы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе				
7.2. Необходимость каждого элемента				

модели				
7.3. Достаточность содержательно-технологического компонента для удовлетворения образовательных и жизненных потребностей иностранных студентов				
8. Критерий адаптивности				
8.1. Возможность разрабатывать содержание ориентационных программ в зависимости от образовательных и жизненных потребностей и проблем иностранных студентов				
Комментарии				

В качестве экспертом мы попросили выступить сотрудников международных служб университетов, имеющих опыт работы с иностранными студентами, также заинтересованных в разработке программ подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах:

Таблица 3

Список экспертов

Эксперт	Должность	Место работы
Павел Сергеевич К.	директор Центра международного и межкультурного образования	Тюменский государственный университет
Талгат Думанович Д.	специалист центра международного сотрудничества	Тюменский государственный нефтегазовый университет
Елена Ивановна Е.	координатор международного сотрудничества	Шадринский государственный педагогический институт
Ксения Амировна И.	специалист управления международных связей	Тюменский государственный архитектурно-строительный университет
Анастасия Николаевна К.	специалист по международным молодежным проектам центра воспитательной работы	Уральский федеральный университет
Наталья Валерьевна С.	начальник отдела международных связей	Омский государственный аграрный университет
Диана Игоревна Ю.	старший инспектор отдела международных связей	Уральский государственный экономический университет

Экспертам была предоставлена для анализа модель ориентационной программы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе, а также матрица для проведения экспертизы, предполагающая оценку модели по предлагаемым критериям (соответствие модели цели

ориентационной программы; согласованность компонентов модели между собой; целостность, необходимость и достаточность компонентов модели для достижения цели ориентационной программы; адаптивность модели к разработке ориентационных программ, разработанных с учетом различных проблем студентов) и выражение экспертом свободного мнения о модели.

Экспертам необходимо было определить степень достоверности соответствия разработок критериям по шкале: «да», «Скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да», «нет». Каждому варианту ответа было присвоено численное значение для количественной оценки экспертных оценок. «Да» соответствовало 3 баллам, «скорее да, чем нет» – 1 баллу, «скорее нет, чем да» – -1 баллу, «нет» – - 3 баллам. «Зеркальные баллы» на положительные и отрицательные ответы при оценке данных, позволяют говорить, что средний балл выше нуля по каждому критерию означает положительную оценку, ниже нуля – отрицательную.

В результате экспертной оценки мы получили следующие данные. Средняя оценка модели ориентационной программы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе по сумме всех критериев равна 2,35. Средний балл положительный и превосходит оценку «скорее да, чем нет», которая соответствует 1 баллу, из чего мы можем сделать вывод о положительной оценке разработанной нами модели ориентационной программы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе.

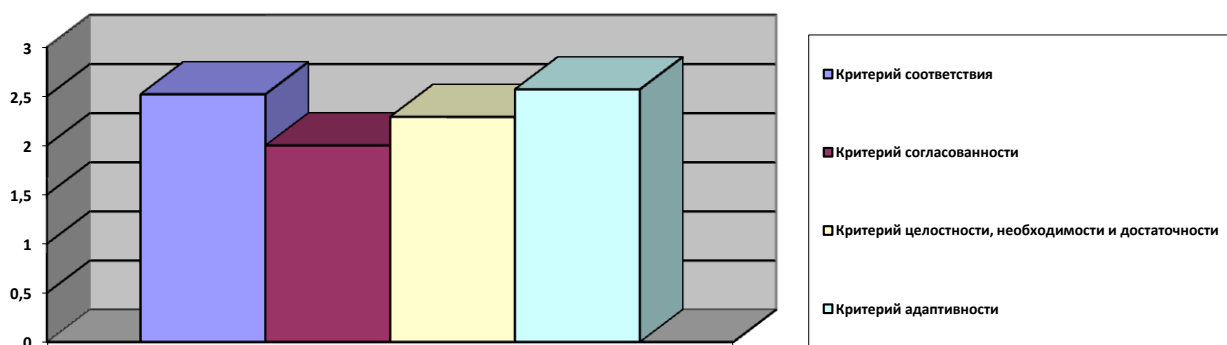


Рис. 4. Результаты апробации модели ориентационной программы подготовки иностранных студентов

В комментариях эксперты отмечали, что модель теоретически обоснована, логична и внутренне согласована и может быть использована для разработки ориентационных программы подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах.

Вместе с тем эксперты указали на недостаточность компонента «организационно-методические условия». В нем не хватает необходимости разработки учебно-методического материала. Мы согласны с данным замечанием и считаем, что для разработки адресной ориентационной программы подготовки иностранных студентов в компонент «организационно-методические условия» необходимо включить разработку учебно-методического материала.

Таким образом, ориентационная программа подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе предполагает наличие дополнительной образовательной программы (ориентационной программы), обеспечивающей предупреждение и решение проблем иностранных студентов на этапе довузовской подготовки. Модель такой программы включает целевой, диагностико-результативный, организационно-деятельностный, содержательно-технологический компоненты и организационно-педагогические условия и является основой для разработки ориентационной программы для конкретных иностранных студентов.

2.2. Разработка и апробация ориентационной программы для иностранных студентов в российских вузах

Целью данного параграфа является разработка ориентационной программы иностранных студентов в российских вузах на основе модели ориентационной программы иностранных студентов, представленной в параграфе 2.1, а также ее апробация.

Дополнительные образовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ.

Содержание дополнительной профессиональной программы определяется образовательной программой, самостоятельно разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность, если иное не установлено федеральными законами, с учетом потребностей лица, организации, по инициативе которых осуществляется дополнительное профессиональное образование.

Структура дополнительной профессиональной программы в соответствии с пунктом 9 статьи 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» включает: цель, планируемые результаты обучения; учебный план; календарный учебный график; организационно-педагогические условия; формы аттестации; оценочные материалы и иные компоненты.

При разработке ориентационной программы иностранных студентов мы следовали алгоритму, включающему следующие этапы:

1. Определение цели и задач
2. Прогнозирование результатов
3. Распределение содержания учебного материала.
4. Определение методик и технологий обучения, которые предлагается использовать для проведения курса.
5. Разработка содержания и форма контроля.

Раскроем последовательно каждый из этих этапов.

Учитывая разнообразие проблем иностранных студентов, с которыми они сталкиваются в процессе обучения в российском вузе, цель ориентационной программы для иностранных студентов носит достаточно общий характер и выражается в подготовке иностранных студентов к

обучению в российском вузе. Готовность иностранных студентов к обучению в российском вузе понимается нами как готовность к предупреждению и решению проблем, возникающих в процессе данной подготовки. Тогда необходимо определить критерии сформированности у иностранных студентов умения предупреждать и решать проблемы, возникающие в процессе подготовки к обучению в российском вузе. В своем исследовании под критерием мы понимаем средство, с помощью которого производится оценка, мерило оценки. Критерий служит идеальным образцом, выражаем высший уровень изучаемого явления. Сравнивая с ним реальные явления, можно установить степень их соответствия к норме (идеалу).

Показатель в этом случае является конкретным измерителем критерия, он делает критерий доступным для наблюдения и измерения. Главная характеристика показателя – конкретность, позволяющая рассматривать его как более частное по отношению к критерию. Из этого следует, что один и тот же критерий может иметь несколько показателей. Критерии и показатели должны удовлетворять следующим требованиям:

- являться объективными, т.е. независимыми от личностных качеств исследователя;
- включать самые существенные аспекты исследуемого объекта или явления;
- формулироваться коротко, ясно и точно;
- измерять именно то, что хочет проверить исследователь [89].

Нами были выделены следующие критерии готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе: мотивационный; когнитивный; деятельностный.

Мотивация является основным понятием, используемым для объяснения движущих сил поведения и деятельности человека; именно от мотивации зависит, как и в каком направлении будут использованы

функциональные способности студента, которые будут необходимы ему для совершенствования своей подготовки к обучению в российском вузе.

Показателями мотивационного критерия готовности можно считать:

- сформированность положительного отношения к новой образовательной среде (M1);
- осознанное отношение, познавательный интерес и принятие культуры страны пребывания (M2);
- направленность на активное решение проблем возникающих в процессе подготовки к обучению в вузе (M3).

Следующим критерием является когнитивный, т.к. в процессе деятельности проявляются не только мотивация, но и знания. Знания – это воспринятая, переработанная в сознании, сохраненная в памяти и воспроизводимая в нужный момент для решения теоретических и практических задач информация. Превращаясь в субъективное достояние студента, знания служат инструментом его деятельности в ходе дальнейшего познания, становятся обязательным компонентом его познавательных процессов. Показателями данного критерия являются:

- информированность в области истории, культуры, основ законодательства страны пребывания (K1);
- информированность в области образовательной среды вуза (K2);
- информированность в области осуществления межкультурной коммуникации (K3).

Чтобы стать теоретически и практически компетентным, студенту необходимо совершить двойной переход – от знака к мысли, а от мысли к действию. «Делаю, учась, и учусь, делая» [23]. Знания проявляются в деятельности.

Учитывая это, мы выделили деятельностный критерий готовности. Показатели данного компонента:

- операциональная полнота решения задачи (D1);

- осознанный подход в выборе средств отбора информации для решения возникающих проблем (Д2);
- наличие деятельностного опыта в решение возникающих проблем (Д3);
- наличие нескольких вариантов решения возникающих проблем (Д4);
- использование информационных ресурсов разных типов в процессе решения возникающих проблем (Д5);
- стремление к углублению знаний о стране и городе пребывания, а также об образовательной среде вуза (Д6).
- наличие деятельностного опыта в решение возникающих проблем (Д7).

Для систематизации выделенных критериев и показателей готовности к профессиональной педагогической деятельности в информационно-образовательном пространстве представим описанную диагностическую систему в виде таблицы (Таблица 4).

Таблица 4.

Соотношение критериев и показателей готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе

Критерии готовности к обучению в вузе	Показатели готовности к обучению в вузе
Мотивационный	сформированность положительного ценностного отношения к новой образовательной среде (М1)
	осознанное отношение, познавательный интерес и принятие культуры страны пребывания (М2)
	направленность на активное решение проблем, возникающих в процессе подготовки к обучению в вузе (М3)
Когнитивный	информированность в области истории, культуры, основ законодательства страны пребывания (К1)
	информированность в области образовательной среды вуза (К2)
	информированность в области осуществления межкультурной коммуникации (К3)
Деятельностный	операциональная полнота решения задачи (Д1)
	осознанный подход в выборе средств отбора информации для решения возникающих проблем (Д2)
	наличие деятельностного опыта в решение возникающих проблем (Д3)

	наличие нескольких вариантов решения возникающих проблем (Д4)
	использование информационных ресурсов разных типов в процессе решения возникающих проблем (Д5)
	стремление к углублению знаний о стране и городе пребывания, а также об образовательной среде вуза (Д6)
	наличие деятельностного опыта в решении возникающих проблем (Д7)

Задачей констатирующего эксперимента явилось определение реального уровня готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе.

Для оценки сформированности у иностранных студентов готовности к обучению в российском вузе, было условно введено три уровня (понятие «уровень» выражает диалектический характер процесса развития, позволяет познать предмет во всем многообразии его свойств и связей), определенных как низкий, средний, высокий. Каждый из уровней готовности имеет определенную характеристику (таблица).

Оценка уровня готовности иностранного студента к обучению в российском вузе производилась по трёхуровневой шкале. Данную методику оценки мы использовали на констатирующем и преобразующем этапах педагогического эксперимента. Для перевода качественных показателей в количественные в нашем исследовании мы ввели следующие баллы: проявлению показателя сформированности у студентов умения решать возникающие проблемы соответствует 1 балл, отсутствие показателя – 0 баллов. Суммируя полученные баллы в итоговый балл, мы получаем количественный показатель уровня готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе.

Низкий уровень готовности (0-5 баллов) отмечен слабовыраженной увлеченностью и незаинтересованностью в решении задач, неустойчивым познавательным интересом, индифферентным отношением к культуре страны пребывания, отсутствием лично-значимого смысла при решении задач. Нет системы знаний о стране и городе пребывания, культуре и

традициях страны пребывания, а также системе образования и основах законодательства Российской Федерации. Наблюдаются межкультурные барьеры в процессе взаимодействия с представителями других культур.

Средний уровень готовности (6-10 баллов) характеризуется проявлением заинтересованности в решение задач, но он не носит личностного характера, недостаточно четко осознается его необходимость. Знания взаимосвязаны за исключением отдельных разрозненных элементов. Рефлексивная позиция связана с осознанием себя как представителя другой культуры и готовностью к взаимодействию с представителями других культур. Творческий подход при решении задач сформирован недостаточно.

Высокий уровень готовности (11-15 баллов) констатирует наличие прочной убежденности в необходимости подготовки к обучению в российском вузе, осознание проблем, возникающих в процессе данной подготовки и умение использовать свои знания, умения и навыки для их решения. Четко проявляется мотивация, осознанно формулируются цели, задачи подготовки к обучению в российском вузе. Сформирована система знаний о стране и городе пребывания, культуре и традициях страны пребывания, а также системе образования и основах законодательства Российской Федерации. Присутствует стремление к самостоятельному решению возникающих проблем и освоению новых специфических умений, обнаруживается способность анализировать себя как представителя другой культуры. Опыт творческой деятельности сформирован достаточно полно. Отсутствуют межкультурные барьеры.

Для систематизации выделенных уровней готовности иностранных студентов к обучению в вузе представим описанные характеристики данных уровней в виде таблицы (Таблица 5).

Таблица 5.

Характеристика уровней готовности иностранных студентов
к обучению в российском вузе

Уровень готовности	Характеристика уровня готовности
Низкий	Слабовыраженная увлеченность и незаинтересованность в решении задач, неустойчивый познавательный интерес, индифферентное отношение к культуре страны пребывания, отсутствие лично-значимого смысла при решении задач. Нет системы знаний о стране и городе пребывания, культуре и традициях страны пребывания, а также системе образования и основах законодательства Российской Федерации. Наблюдаются межкультурные барьеры в процессе взаимодействия с представителями других культур.
Средний	Проявление заинтересованности в решении задач, но он не носит личного характера, недостаточно четко осознается его необходимость. Знания взаимосвязаны за исключением отдельных разрозненных элементов. Рефлексивная позиция связана с осознанием себя как представителя другой культуры и готовность к взаимодействию с представителями других культур. Творческий подход при решении задач сформирован недостаточно.
Высокий	Наличие прочной убежденности в необходимости подготовки к обучению в российском вузе, осознание проблем, возникающих в процессе данной подготовки и умение использовать свои знания, умения и навыки для их решения. Четко проявляется мотивация, осознанно формулируются цели, задачи подготовки к обучению в российском вузе. Сформирована система знаний о стране и городе пребывания, культуре и традициях страны пребывания, а также системе образования и основах законодательства Российской Федерации. Присутствует стремление к самостоятельному решению возникающих проблем и освоению новых специфических умений, обнаруживается способность анализировать себя как представителя другой культуры. Опыт творческой деятельности сформирован достаточно полно. Отсутствуют межкультурные барьеры.

Перечисленные уровни готовности иностранных студентов к обучению в вузе взаимосвязаны, каждый предшествующий уровень готовности является подготовительным по отношению к последующему, более высокому, а каждый из последующих включает в себя все предыдущие и вносит в них качественные изменения.

Данную методику оценки мы использовали на констатирующем и формирующем этапе педагогического эксперимента. Уровни готовности к обучению в российском вузе взаимосвязаны, каждый предшествующий уровень готовности является подготовительным по отношению к предыдущему, более высокому, а каждый из последующих включает в себя все предыдущие и вносит в них качественные изменения.

Главной задачей констатирующего эксперимента было проведение первичной диагностики уровня готовности иностранных студентов к обучению в вузе. Для выявления уровня развития мотивационного критерия готовности иностранных студентов ОмГПУ к обучению в вузе была реализована методика написания эссе на тему «Какого это быть иностранным студентом?».

Анализ представленных эссе свидетельствует о том, что 24% студентов продемонстрировали сформированность положительного ценностного отношения к новой образовательной среде.

Осознанное отношение, познавательный интерес и принятие культуры страны пребывания нашло отражение в 34% эссе.

Направленность на активное решение проблем, возникающих в процессе подготовки к обучению в вузе, была представлена 28 в % эссе.

Обобщенные результаты по показателю сформированности у иностранных студентов мотивационного отношения к обучению в российском вузе представлены в таблице 6.

Таблица 6.

Результаты изучения сформированности у иностранных студентов мотивационного критерия готовности к обучению в российском вузе (методика эссе)

Показатель	Сформированность показателя (%)
сформированность положительного ценностного отношения к новой образовательной среде (M1)	24%
осознанное отношение, познавательный интерес и принятие культуры страны пребывания (M2)	34%
направленность на активное решение проблем, возникающих в процессе подготовки к обучению в вузе (M3)	28%
<i>сформированность мотивации к обучению в российском вузе</i>	29%

Подтверждение такого положения мы находим в данных когнитивного критерия. Результаты изучения сформированности у иностранных студентов когнитивного критерия готовности к обучению в российском вузе приведены в таблице 7.

Таблица 7.

Сформированность когнитивного критерия готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе (методика эссе)

Показатель	Сформированность показателя (%)
информированность в области истории, культуры, основ законодательства страны пребывания (К1)	31%
информированность в области образовательной среды вуза (К2)	28%
информированность в области осуществления межкультурной коммуникации (К3)	27%
<i>сформированность когнитивного критерия готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе</i>	29%

Данные по деятельностному критерию также в целом подтвердили общую картину и отражены в таблице 8.

Таблица 8.

Сформированность деятельностного критерия готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе (методика эссе)

Показатель	Сформированность показателя (%)
операциональная полнота решения задачи (Д1)	30%
осознанный подход в выборе средств отбора информации для решения возникающих проблем (Д2)	31%
наличие деятельностного опыта в решении возникающих проблем (Д3)	27%
наличие нескольких вариантов решения возникающих проблем (Д4)	30%
использование информационных ресурсов разных типов в процессе решения возникающих проблем (Д5)	30%
стремление к углублению знаний о стране и городе пребывания, а также об образовательной среде вуза (Д6)	26%
наличие деятельностного опыта межкультурной коммуникации (Д7)	30%
<i>сформированность деятельностного критерия готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе</i>	29%

Исходя из вышеизложенных фактов, был определен исходный уровень готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе, путем суммирования баллов, набранных в ходе написания эссе и ранжирования результатов по количеству баллов.

Высокий уровень готовности выявлен у 2 иностранных студентов, средний – у 33, низкий – у 23 (рисунок 5).

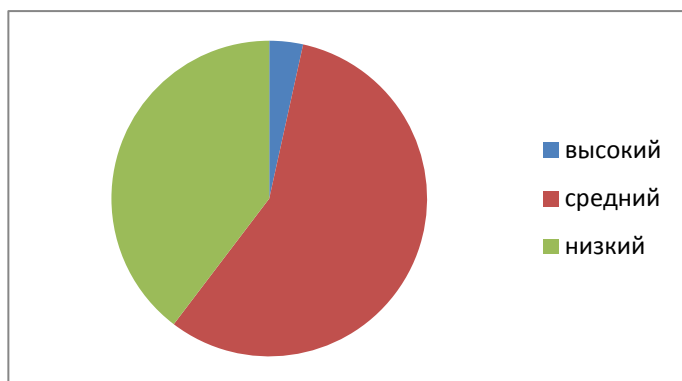


Рис. 5. Уровни готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе на констатирующем этапе эксперимента

Анализ полученных результатов констатирующего этапа эксперимента позволяет утверждать, что сформированность готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе на основе выделенных критериев и показателей в основном остается на низком уровне.

Опытно-экспериментальная работа по реализации ориентационной программы иностранных студентов была проведена с иностранными студентами ОмГПУ.

В рамках реализации ориентационной программы иностранным студентам были предложены следующие модули:

- *Модуль «Особенности обучения в российском вузе / Russian Academic Culture»*: Россия сегодня: население, политика, экономика; система образования Российской Федерации; права и обязанности иностранных студентов, обучающихся в российском вузе.

- *Модуль «Русский менталитет и нормы поведения / Russian Mentality and Behavior»*: феноменология русской культуры; русский национальный характер.

- *Модуль «Правовое положение обучающихся в России иностранных граждан / Legal Status of International Students in the Russian Federation»*: правовое положение иностранных граждан на территории Российской Федерации; признание и установление эквивалентности иностранных документов об образовании в РФ: международные договоры и

межправительственные соглашения; порядок оказания медицинской помощи иностранным студентам, обучающимся в российских высших учебных заведениях.

– *Модуль «Жизнь и учеба в Омске / Life and Studies in Omsk»*: знакомьтесь: Омск; ОмГПУ – университет возможностей.

– *Модуль «Введение в межкультурную коммуникацию / Introduction to Intercultural Communication»*: основные понятия и категории межкультурной коммуникации; коммуникация и культура; основные компоненты культуры; межкультурная адаптация. Культурный шок.

Следующей задачей стали выбор и обоснование выбора ведущих технологий и средств формирования компетенций и технологий оценки.

Поиск новых технологий учитывает такую важную особенность педагогической науки, которая заключается в том, что сегодня педагогические исследования и разработки приобретают явно выраженное антропологическое измерение, выявляя технологии, средства, направленные на осознанное (а не декларированное) и целенаправленное построение таких образовательных ситуаций, в которых становится возможным личностное самоопределение человека, обретение им авторства собственных осмысленных действий «не вырванного» из контекста его жизненного и профессионального пути.

В этом проявляется новое качество практикоориентированного характера педагогических исследований. По выражению Слободчикова В.И., педагогика перестает быть пособием о способах духовной оккупации и духовного кодирования, о техниках педагогической дрессуры и социальной манипуляции; становится наукой о целенаправленном становлении «собственного человеческого в человеке» [121]. В центре исследования оказывается весь опыт взаимодействия человека с окружающим миром; культурная практика организации пространства и времени.

Сказанное объясняет интерес к проблеме использования гуманитарных технологий в подготовке иностранных студентов к обучению в вузе, поэтому мы строили опытно-экспериментальную работу на применении совокупности таких гуманитарных технологий, которые обеспечивали продуктивность подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе.

Остановимся кратко на описании некоторых из них.

Так, например, при изучении модуля «Русский менталитет и нормы поведения / Russian Mentality and Behavior» были использованы технологии, основанные на гуманитарной стороне коммуникации и построенные на основе моделирования поведения для динамики бесед, взаимодействия в группах. Цель – научить понимать, прогнозировать и контролировать успех или неудачу в личных или общественных контактах.

В ходе экспериментальной работы была апробирована групповая дискуссия в сочетании с включенным наблюдением. Реализация данной методики предполагала формирование дискуссионных групп иностранных и российских студентов для обсуждения такой темы, как «Какая она загадочная русская душа?».

Результаты применения данной методики показали, что иностранных студенты владеют лишь поверхностными знаниями о русском менталитете, которые основываются, прежде всего, на стереотипах.

Одной из продуктивных форм подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе является проект, позволяющий развивать общекультурную компетентность студента и генерировать новые знания в процессе его исследовательской работы.

Так, например, при изучении модуля «Жизнь и учеба в Омске / Life and Studies in Omsk» иностранным студентам было предложено следующее задание:

Задание 1. Представьте, что Вы – сотрудник отдела международного университета Омского государственного педагогического университета. Вы

получили задание разработать информационный буклет о городе Омске для иностранных студентов, приезжающих в ОмГПУ с целью обучения. Какую информацию о городе Вы бы включили в буклет? Почему? Разработайте макет буклета и включите в него ту информацию, которая на Ваш взгляд, будет необходима и полезна другим иностранным студентам, приезжающим в Омск.

На другом мероприятии рассказ об университете сопровождался квестом, во время которого студенческие группы соревновались, кто быстрее найдет различные объекты в университете по фотографиям, на которых были: таблички на дверях деканатов и разных отделов, виды аудиторий, читальных залов и даже фрагменты портретов ректор ОмГПУ.

Основной технологией формирования межкультурной коммуникации в рамках реализации ориентационной программы стали проблемно-поисковые вопросы.

Приведем примеры проблемно-поисковых вопросов, используемых в данном модуле:

Задание 1. Прочитайте выдержки из статьи М. Бурас «Неужели вон тот - это я?». Обсудите в группе, в чем вы согласны и в чем не согласны с приводимыми в статье описаниями немецкого, американского и русского национального характера. Как, на ваш взгляд, следует относиться к стереотипам?

Задание 2. Сравните стереотипы восприятия, объясните причины несоответствия, опираясь на изучение картины мира двух наций (по Леонтович О. Введение в межкультурную коммуникацию).

Задание 3. Сравните стереотипы восприятия, объясните причины несоответствия, опираясь на изучение картины мира двух наций (по Леонтович О. Введение в межкультурную коммуникацию).

Задание 4. Выделите национальные характеристики европейских наций и США и объясните причины их формирования (используя исторические,

политические, географические, культурные, религиозные, экономические, традиционные и обрядовые особенности формирования нации).

Задание 5. Выпишите все знакомые стереотипы восприятия национальных характеров.

Задание 6. Познакомьтесь со студентами из Китая, обучающихся в СФУ, и попросите их рассказать, какие различия они выделяют между своей и российской культурами. Прокомментируйте эти различия с точки зрения особенностей межкультурной коммуникации.

Задание 7. Изучите жесты и мимику какой-либо страны и попробуйте изобразить ее. Прокомментируйте свои ощущения.

Тексты для работы приложены в отдельных файлах.

Данные задания направлены на формирование у иностранных студентов компетенций в области межкультурной коммуникации.

Таким образом, в результате освоения ориентационной программы иностранный студент может продемонстрировать следующие образовательные результаты:

– *Знания*: об особенностях обучения в зарубежном вузе (российском); о стране и городе пребывания, культуре страны пребывания, а также системе образования и основах законодательства Российской Федерации; о возможностях образовательного пространства университета; об основах межкультурной коммуникации.

– *Умения*: находить информацию, необходимую для решения возникающих проблем и подготовки к обучению в российском вузе; использовать инфраструктуру образовательной среды вуза для решения возникающих проблем; организовывать взаимодействия с представителями других культур; определять проблемы в процессе подготовки к обучению в вузе и определять способы их решения.

– *Владение*: технологиями поиска и отбора необходимой информации, связанной с подготовкой к обучению в российском вузе; технологиями осуществления взаимодействия с представителями других культур.

В целях проверки результативности ориентационной программы для иностранных студентов необходимо было сопоставить и сравнить результаты диагностики уровня готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы.

В результате диагностики, в соответствии с уровнями готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе, было выделено три группы студентов.

В первую группу вошли студенты, имеющие низкий уровень готовности, имеющие слабовыраженную увлеченность и незаинтересованность в решении возникающих проблем. Не имея и не желая иметь опыт решения возникающих проблем, эти студенты обладают низким общим образовательным уровнем развития, не имеют представлений о стране пребывания, ее культуре, системе образования, основах законодательства, а также об образовательной среде вуза. У данных студентов наблюдаются межкультурные барьеры.

Студенты второй группы имеют представление о стране и городе пребывания, у них имеются знания о системе образования, основах законодательства Российской Федерации, они проявляют интерес к культуре страны пребывания, но неактивны в использовании разного рода информационных ресурсов для решения возникающих проблем. В случае возникновения проблем, студенты обращаются к преподавателям. Знания и умения у студентов данной группы имеются, но им необходимо закрепить их опытом на уровне навыков, т.е. приобрести опыт решения возникающих проблем, когда необходимо варьировать соответствующие эффективной

деятельности когнитивные, рефлексивные, операциональные стратегии и тактики.

Последняя группа студентов – третья – включает в себя представителей с высоким уровнем готовности к обучению в российском вузе. Они имеют достаточно развитый когнитивный компонент. Они не только знают об особенностях обучения в российском вузе, о культуре страны пребывания, ее истории, основах законодательства, но и помогают другим иностранным студентам в поиске необходимой информации, являются инициаторами коммуникации, ориентированы на самостоятельное решение возникающих проблем.

В процессе экспериментального обучения мы выяснили, что формирование готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе, прежде всего, зависит от развития мотивационного и деятельностного критериев готовности. Основная идея подготовки заключалась в подготовке к обучению в вузе посредством действия. Концептуальные положения компетентностного подхода позволяют допустить, что обучение, ведущее к формированию готовности, не происходит до тех пор, пока студент не перенесет знание из обстановки учебной деятельности (академического типа, квазипрофессиональной и внеучебной деятельности) в реальную практику и не осуществит устойчивое изменение своего поведения.

Результаты экспериментальной работы фиксировались в папках портфолио студентов, где результатом подготовки выступала индивидуальная динамика развития каждого компонента готовности к обучению в российском вузе. На основании анализа анкет, эссе, решений студентами проблемных ситуаций, кейсов, наблюдений в ходе экспериментальной работы, статистической обработки данных была зафиксирована тенденция развития всех компонентов готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе по трем показателям:

мотивационному (таблица 9), когнитивному (таблица 10) и деятельностному (таблица 11).

Таблица 9.

Сформированность мотивационного критерия готовности иностранных к обучению в российском вузе

Показатель	Сформированность показателя (%)
сформированность положительного отношения к новой образовательной среде (МЦ1)	54%
осознанное отношение, познавательный интерес и принятие культуры страны пребывания (МЦ2)	44%
направленность на активное решение проблем, возникающих в процессе подготовки к обучению в вузе (МЦ3)	38%
<i>сформированность мотивации к обучению в российском вузе</i>	<i>45%</i>

Таблица 10.

Сформированность когнитивного критерия готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе

Показатель	Сформированность показателя (%)
информированность в области истории, культуры, основ законодательства страны пребывания (К1)	61%
информированность в области образовательной среды вуза (К2)	68%
информированность в области осуществления межкультурной коммуникации (К3)	47%
<i>сформированность когнитивного критерия готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе</i>	<i>58%</i>

Таблица 11.

Сформированность деятельностного критерия готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе

Показатель	Сформированность показателя (%)
операциональная полнота решения задачи (Д1)	50%
осознанный подход в выборе средств отбора информации для решения возникающих проблем (Д2)	41%
наличие деятельностного опыта в решение возникающих проблем (Д3)	47%
наличие нескольких вариантов решения возникающих проблем (Д4)	40%
использование информационных ресурсов разных типов в процессе решения возникающих проблем (Д5)	50%
стремление к углублению знаний о стране и городе пребывания, а также об образовательной среде вуза (Д6)	46%

наличие деятельностного опыта межкультурной коммуникации (Д7)	60%
<i>сформированность деятельностного критерия готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе</i>	47%

В результате формирующего этапа эксперимента выявлены достоверные изменения готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе и наблюдалась положительная динамика уровня готовности иностранных студентов к обучению в российском: 35 студентов обладают готовностью на высоком уровне, средний уровень выявлен у 21 студента, низкий – у 2 (рисунок 6).

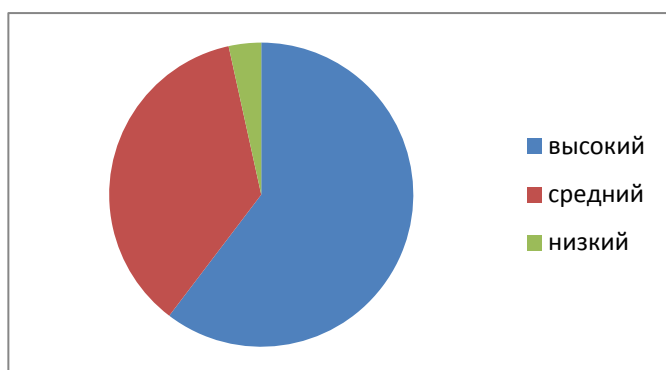


Рис. 6. Уровни готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе на формирующем этапе эксперимента

Показателями эффективности предложенной ориентационной программы иностранных студентов помимо цифровых, свидетельствующих о переходе с одного уровня готовности на другой, является повышение уровня успеваемости иностранных студентов, активное участие во внеучебной и научной деятельности, самостоятельное преодоление возникающих проблем с использованием ресурсов и инфраструктуры образовательной среды вуза.

Кроме этого, по возвращению на родину студенты рекомендуют ОмГПУ в качестве места обучения другим иностранным студентам, отмечая высокий уровень образовательных программ, в том числе ориентационной. Некоторые студенты приезжают в ОмГПУ с целью обучения или прохождения стажировки во второй и даже в третий раз.

Таким образом, в результате апробации ориентационной программы удалось выявить динамику развития готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе и зафиксировать численное изменение составов трех групп, соответствующих уровням готовности (высокий, средний, низкий). Ниже на рисунке 7 показано изменение численности групп студентов, проявляющих разные уровни готовности.

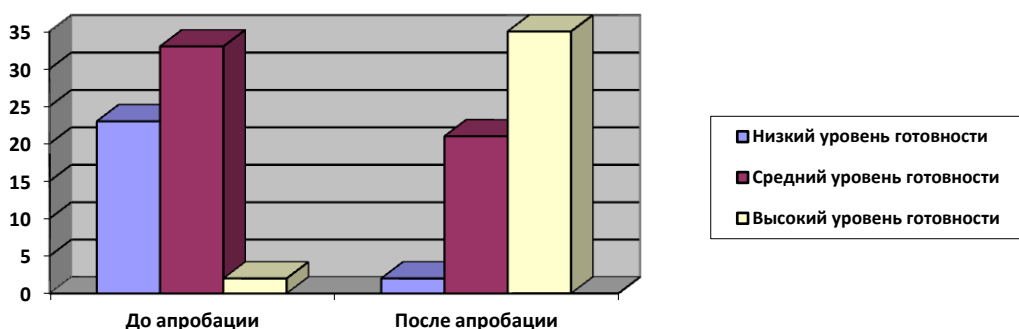


Рис. 7. Уровни готовности иностранных студентов к обучению в российском

Таким образом, тенденция развитие готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе на протяжении всего формирующего эксперимента подтвердили обоснованность и эффективность разработанной ориентационной программы иностранных студентов.

2.3. Повышение квалификации преподавателей как условие и реализации ориентационной программы для иностранных студентов в российских вузах

Задача данного параграфа заключается в обосновании предположения о том, что повышение квалификации преподавателей является важнейшим условием реализации ориентационной программы иностранных студентов, а также в разработке дополнительной образовательной программы повышения квалификации педагогических работников «Актуальные проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе».

Важной составляющей, обеспечивающей функционирование системы довузовской подготовки иностранных студентов, является кадровое обеспечение. В данном случае принципиальное значение имеют требования к преподавателям факультета довузовской подготовки. Новые модели образования смогут осуществиться только тогда, когда они будут поняты и приняты педагогическим сообществом и обществом в целом [33]. Практики образования понимают сегодня, что главным препятствием на этом пути является неготовность педагогов к реализации новой образовательной практики, без этого любая образовательная реформа обречена на поражение. Поэтому особо актуальной становится задача подготовки профессионально-мобильных педагогических кадров для системы образования, способных отвечать запросам современной жизни и обеспечивать развитие всей системы образования. В нашем исследовании актуальным является вопрос подготовки педагогических кадров для разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов.

В условиях изменений, происходящих в нашем образовании, повышение квалификации педагогов приобретает первостепенное значение. Оно призвано содействовать развитию их профессиональных компетенций, освоению специалистами новых теоретических и практических знаний и умений, созданию условий для саморазвития. Его основной задачей сегодня является не просто повышение квалификации специалиста образования, а развитие его готовности к инновационной деятельности, как в личностном плане, так и с позиций теории и практики [43]. В нашем случае речь пойдет о готовности преподавателя к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки.

Анализ литературы и опыт работы с иностранными студентами показал, что квалификационные требования, предъявляемые к преподавателю на этапе довузовской подготовки иностранных граждан,

кроме общепринятых для преподавателя высшей школы, включают наличие некоторых специфических знаний, умений и навыков.

Обзорный анализ литературы [9; 15; 38; 68] показывает, что основной формой осуществления учебно-воспитательного процесса является педагогическое общение, субъекты которого преподаватель и студент. Функционально оно предназначено для ретрансляции культуры и знаний, как ее составной части, а также носит личностный характер. Личность в процессе данного рода общения рассматривается во всей сложности сочетания в ней биологического, психологического и социального компонентов, а процесс обучения – как совместная коллективная деятельность преподавателя и студентов, которая является осмысленной, мотивированной, взаимообогащающей, содержательно-ценной как для коллектива в целом, так и для каждого его члена в отдельности. Кроме того, и работа с субъектным опытом предполагает атмосферу доверия, сотрудничества, сотворчества в процессе обмена знаниями и смыслами, создание микроклимата, помогающего формировать отношения взаимозависимости. Таким образом, успех подготовки иностранных студентов во многом зависит от атмосферы, формируемой преподавателем в аудитории, от характера межличностных отношений, устанавливаемых в группе. Вспомогательным моментом в установлении положительного климата в учебной аудитории является стремление преподавателями найти общую эмоциональную зону контакта с каждым студентом, что позволяет настроить студентов на открытость и эмоциональную заинтересованность, ощутить себя личностью, способной на решение проблемы и задачи.

С другой стороны, следует учитывать, что иностранные студенты представляют собой молодых людей (18-20) лет со всеми свойственными данному возрастному периоду психологическими особенностями, которые недавно окончили образовательные учреждения, соответствующие уровню российской средней школы, покинули родину, привычную социокультурную

среду, дом, родных, друзей. Чтобы помочь студентам преодолеть проблемы, связанные с периодом адаптации к новым социокультурным и материальным условиям, преподаватель должен в сжатые сроки выявить и осознать национальные, культурные, социальные особенности того общества и той среды, с которой расстался студент, получить представление о его личных интересах и устремлениях, а также физиолого-психологических особенностях. Такое знания о студентах позволяет выявить лучшие личностные свойства каждого студента, опереться на них в конкретной ситуации, подчеркнуть уникальность и достоинства личности, эффективно управлять образованным малым сообществом, которое называется учебной группой, в котором будет комфортно каждому.

В процессе обучения участвуют два субъекта, одна решающая роль в становлении субъект-субъектных отношений принадлежит преподавателю, его личности. Отличительными, собирательными чертами преподавателя, работающего с иностранными студентами на довузовском этапе являются направленность на повышение образовательного и поликультурного уровней коммуникативной открытости (в том числе благодаря использованию языков-посредников), эмоциональная заинтересованность, доброжелательность, экстравертность и дипломатическая направленность в общении, владение «открытым слушанием», умение снимать психологические барьеры и трудности в разрешении проблемных ситуаций и др.

Особое внимание в условиях интеркультурного взаимодействия следует уделять межкультурному общению, которое происходит в каждый момент, когда сторона передающая сообщение любого рода и принимающая являются представителями различных культур. Здесь важны культурные традиции взаимоотношения «преподаватель-студент», сложившиеся в системах тех стран, из которых приехали студенты; степень тактильной контактности; величина личного пространства при общении; невербальные

сигналы – взгляд, его вид и продолжительность, мимика, жесты; метакоммуникация, связанная с символами и знаками, которыми могут оказаться осанка, прическа, одежда, украшения, косметика и др. Важно помнить, что взаимное расположение преподавателя и студентов в аудитории может отражать связи и отношения в группе, поэтому преподавателю необходимо изменять свое положение в аудитории в зависимости от педагогической ситуации. Кроме того, надо хорошо ориентироваться в системе жестов, которые характерны для данной аудитории, являются общепринятыми и несут определенную информацию. Следует избегать жестов, которые непонятны всей аудитории или могут быть истолкованы неверно. Особенно важен контакт взглядов. Понятно, что ободряющий и поддерживающий взгляд помогает установлению контакта, а настораживающий и осуждающий – препятствует. На начальном этапе обучения, когда выход в речь у студентов очень мал и они находятся в состоянии психологического стресса, вызванного необходимостью общения с носителем языка, именно по взгляду, по выражению глаз преподаватель может определить заинтересованность учащихся материалом и что у них вызывает трудности.

Чтобы процесс подготовки иностранных студентов был максимально продуктивным, преподаватель должен постоянно наблюдать, доверительно беседовать со студентами, анализировать их результаты. Кроме того, необходимо следить за своим «Я»-состоянием, чтобы не оказывать давление на студентов. То есть преподаватель должен обладать такими качествами, как уверенность в своих знаниях, убежденность, справедливость, наблюдательность, воображение, тактичность, организаторский талант, чувство юмора, интуиция, а кроме того быть опрятным, пользоваться символами, жестами и мимикой в контексте педагогической ситуации, устанавливать продуктивные контакты со всеми учащимися.

К еще одному фактору, который оказывает влияние на достижение положительных результатов в процессе подготовки иностранных студентов к обучению в вузе можно отнести не только уровень мастерства и профессионализм преподавателя, но и его поликультурную компетентность. Следует отметить, что при обучении иностранных студентов возникает важная проблема межэтнического контакта в системе студент-студент, студент-преподаватель. Так студент и преподаватель являются представителями разных культур, с определенной системой традиций, взглядов и ценностей, то преподаватель не только студента, но и себя должен рассматривать как представителя определенной культуры. Помимо этого, группа очень часто имеет интернациональный состав, поэтому преподаватель должен выстраивать свою линию деятельности так, чтобы она была направлена на создание комфортных условий в процессе общения преподавателя и студента и студентов между собой. При этом каждый студент в свою очередь является представителем иной культуры, носителем иных ценностных ориентаций и преподаватель должен учитывать, что именно в социально-культурных условиях именно той страны, из которой прибыл на учебу студент, будет осуществляться его дальнейшая профессиональная деятельность. Отсюда вытекает необходимость активного владения преподавателем знаниями об образовательных системах стран, их этно-демографических, экономических и религиозных характеристиках, путях социализации, принятых в них, средствах и особенностях общения и др. Следует учитывать, что каждая этническая группа фиксирует свои отличительные черты, общаясь с представителями других национальных образований, при этом общение может принимать форму дружественности, покровительства, взаимопомощи.

Не вызывает сомнений и тот факт, что межкультурное взаимодействие оказывает влияние на процессы адаптации в различных ее аспектах: социально-культурном, академическом, психо-физиологическом и др.

Положения теории межкультурного взаимодействия обычно указывают на стрессогенный характер новой культуры, что находит отражение в самих названиях таких феноменов, как культурный шок [46], языковой шок, ролевой [17]. На успешность процесса адаптации влияют многие факторы, среди них: культурная дистанция, владение языком, предыдущий опыт пребывания в условиях иной социо-культурной среды и др.

Кроме того, ознакомление и бесконфликтное вхождение в культуру другой страны зависит от уровня фоновых знаний по истории и культуре страны пребывания, отрицания роли культуры в развитии человека в целом, определенной замкнутости многих культур и отсутствия у иностранных студентов механизмов восприятия новых культурных ценностей. В связи с этим факторами, а также узостью контактов в стране пребывания именно преподаватели, их интеллект, направленность интересов, отношение к культуре своей страны оказывает значительное влияние на студентов, формирование у них культуроведческой компетентности. Преподаватель в условиях межкультурного контакта может использовать разные психолого-педагогические методы. Среди них сопоставление культур, при котором выделяются общие ценностные ориентации, реалии и события; создание условий, побуждающих студентов к представлению культуры своей страны; использование наглядности, привлекательности изделий народных промыслов, произведений искусства и т.д. для воздействия на эмоционально-чувственную сферу.

Таким образом, мы приходим к выводу, что преподаватель, работающий с иностранными студентами на довузовском этапе, должен обладать общими и специфическими компетенциями (рисунок 8).



Рис.8. Комплекс требований, предъявляемых к преподавателю на этапе довузовской подготовки иностранных студентов

Содействие становлению у специалистов образования данных компетенций осуществляется как в условиях профессионального образования, так и в постдипломном образовании, в ходе переподготовки и повышения квалификации. Согласно идеям концепции непрерывного педагогического образования именно постдипломное образование призвано способствовать профессиональному развитию педагогов, становлению компетенций, соответствующих вызовам времени.

Как мы уже писали в параграфе 2.2, в процессе апробации ориентационной программы иностранных студентов в российских вузах, мы столкнулись с недостаточной готовностью преподавателей к разработке и реализации ориентационных программ иностранных студентов.

С целью подготовки преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки и формирования у них необходимых компетенций для разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов, возникла необходимость разработать программу повышения квалификации педагогических кадров «Актуальные проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российском

вузе». Рабочая программа повышения квалификации представлена в приложении 4.

В преобразующей части экспериментальной работы решались задачи, связанные с апробацией разработанной программы повышения квалификации педагогов и построением инструментария оценки результативности программ повышения квалификации.

В ходе эксперимента преподавателям Омского государственного педагогического университета. Программа реализовывалась в течение месяца и включала 72 часа. В программе повышения квалификации приняли участие 16 преподавателей с разным жизненным опытом, разной профессиональной компетентностью, разного возраста, работающие с иностранными студентами на довузовском этапе подготовки.

Цель дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации педагогических работников «Актуальные проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе»: содействие овладению слушателями компетенциями в области проектирования ориентационных программ и построения образовательного процесса для их реализации.

Предполагаемый результат освоения программы: готовность (личностная, теоретическая, практическая) преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки.

Задачи дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации педагогических работников «Актуальные проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе»:

Слушатель, успешно окончивший программу, будет готов:

знать:

- предмет и задачи этнической психологии, как междисциплинарной дисциплины, так и прикладной отрасли социальной психологии;

- сущность этнопсихологических явлений, специфику их формирования и проявления в межличностном и деловом общении;

- состояние современных исследований в области педагогики толерантности;

- проблемы формирования толерантного сознания в полиэтничных группах;

- условия разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов;

уметь:

- применять полученные знания в педагогической практике;

- выявлять и анализировать психологические механизмы этнических процессов;

- диагностировать, прогнозировать и подвергать коррекции межэтнические отношения;

- диагностировать проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты в процессе подготовки к обучению в российском вузе;

- учитывать специфику национально-психологических особенностей людей в процессе межличностных и деловых отношений.

- отбирать эффективные методы, технологии, способы профессиональной деятельности в процессе подготовки иностранных студентов к обучению в вузе;

- разрабатывать программы и проекты по формированию толерантной культуры в образовательном пространстве;

- разрабатывать ориентационные программы иностранных студентов.

владеть:

- алгоритмом применения полученных при изучении курса знаний в практической деятельности в процессе подготовки иностранных студентов к обучению в вузе;
- алгоритмом разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов;
- способом правильного ориентирования в сложной обстановке, межнациональных и внутриэтнических отношений людей;
- технологиями организации профессиональной деятельности на основе анализа и оценки себя как субъекта межкультурного взаимодействия;
- алгоритмом рефлексии педагогической деятельности и анализом образовательных результатов педагогов.

Учитывая тот факт, что сегодня оценка деятельности во многом субъективна, основная задача на данном этапе была достичь понимания того, какие демонстрируемые действия являются проявлением данной профессиональной компетенции.

Необходимость изменения в оценке готовности преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки была обусловлена переосмыслением понятия «готовность к профессиональной деятельности» в целом, которое в современной социокультурной ситуации имеет уровневую структуру, состоящую из педагогической грамотности, профессионально-педагогической компетентности и педагогического творчества. Это в свою очередь приводит к следующим проблемам переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров:

- неочевидны компетенции, позволяющие преподавателю осуществлять профессиональную деятельность;
- отсутствуют (или не достаточно разработаны) критерии и современные инструменты оценки готовности преподавателя к профессиональной деятельности.

Отправной точкой в решении данной задачи стала формулировка требований к результатам освоения образовательных программ в терминах компетенций. Рассматривая готовность преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки как единство её компонентов: личностного, теоретического и практического, мы составили покомпонентный состав профессиональной компетенции, необходимой преподавателю, работающему с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки.

Таблица 12.

Покомпонентный состав профессиональной компетенции, необходимой преподавателю, работающему с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки

Компетенция	Характеристика компетенции
1. Личностная готовность преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки	1. Способен использовать индивидуальные особенности в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки
	2. Способен анализировать и оценивать себя как субъекта межкультурного взаимодействия, организовывать его рефлексии
	3. Способен распознавать и преодолевать межкультурные барьеры и правильно ориентироваться в сложной обстановке межнациональных и внутриэтнических отношений людей
2. Теоретическая готовность преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки	1. Способен использовать современную научную терминологию, концепции и подходы в сфере межкультурной коммуникации, этнопсихологии и толерантной педагогике
	2. Способен использовать знания в сфере межкультурной коммуникации, этнопсихологии и толерантной педагогике в процессе подготовки иностранных студентов к обучению в вузе
	3. Способен распознавать проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты в процессе подготовки к обучению в российском вузе
3. Практическая готовность преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовке	1. Способен разрабатывать проекты в области межкультурной коммуникации, программы опытно-экспериментальной работы по формированию толерантной культуры в образовательном пространстве
	2. Способен сотрудничать в творческих, рабочих группах по внедрению проектов и проведению экспериментов в процессе подготовки иностранных студентов к обучению в вузе
	3. Способен взаимодействовать с представителями других культур

	4. Способен использовать инструментарий (методы, технологии, способы) профессиональной деятельности для разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов
--	---

На основе покомпонентного состава профессиональной компетенции, необходимой преподавателю, работающему с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, нами было разработано содержание дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации педагогических работников «Актуальные проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе». Рассматривая готовность преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки как единство её компонентов: личностного, теоретического и практического, мы считаем, что программы повышения квалификации, помимо содержательного компонента, раскрывающего научно-обоснованные пути решения поставленных задач (теоретическая и практическая готовность) должны органично включать в себя содержание, ориентированное на содействие личностно-профессиональному развитию каждого слушателя (личностная готовность).

В ходе опытно-экспериментальной работы нами была разработана модульная программа повышения квалификации с учетом актуальных направлений системы довузовской подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе.

Программа каждого модуля представляет собой совокупность учебно-консультационных материалов. Структуру модуля можно представить следующим образом:

- учебные цели модуля, которые выражаются в терминах результата повышения квалификации;
- информационный блок (краткое содержание модуля, основные термины и понятия);
- операционный блок;

– оценочный блок.

В исследовании были разработаны следующие модули:

1. Введение в межкультурную коммуникацию;
2. Психология межэтнических отношений;
3. Педагогика толерантности.
4. Разработка и реализация ориентационных программ иностранных

студентов.

Раскроем содержание модулей.

Модуль «Введение в межкультурную коммуникацию»:

1. Теория межкультурной коммуникации в общей системе коммуникативистики и других гуманитарных наук;
2. Основные понятия и категории межкультурной коммуникации;
3. Коммуникация и культура;
4. Основные компоненты культуры;
5. Когнитивные аспекты межкультурной коммуникации;
6. Лингвистический аспект межкультурной коммуникации;

Модуль «Психология межэтнических отношений»:

1. Адаптация. Аккультурация. Приспособление;
2. Культурный шок и этапы межкультурной адаптации. Симптомы культурного шока;
3. Факторы, влияющие на процесс адаптации к новой культурной среде;
4. Последствия межкультурных контактов для групп и индивидов;
5. «Культурный ассимилятор» или техника повышения межкультурной сензитивности.

Модуль «Педагогика толерантности»:

1. Педагогика толерантности как теоретическая проблема;
2. Проблемы педагогической практики воспитания толерантной личности;

3. Проблемы национального образования;
4. Декларация принципов толерантности и сфера образования;
5. Воспитание толерантности.

Модуль «Разработка и реализация ориентационных программ иностранных студентов»:

1. Обзор практики разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов в зарубежных вузах.
2. Условия разработки и реализации ориентационной программы иностранных студентов в российских вузах. Модель ориентационной программы иностранных студентов.
3. Оценка эффективности ориентационной программы иностранных студентов.

Каждый представленный модуль в отдельности – это самостоятельный фрагмент содержания профессиональной подготовки, результатом освоения которого является разработка конкретного продукта, направленного на решение актуальных задач: проект тренинга, проект ориентационной программы иностранных студентов и т.д.

Следующей задачей стало обоснование выбора ведущих технологий и средств формирования компетенций и технологий оценки. Особенности использования педагогических технологий повышения квалификации преподавателей состоят в том, что с одной стороны, они используются как средство развития профессиональной компетенции специалистов – слушателей программы, с другой – слушатели должны сами овладеть этими педагогическими технологиями для использования их в своей профессиональной деятельности.

В ходе экспериментальной работы была апробирована групповая дискуссия в сочетании с включенным наблюдением. Реализация данной методики предполагала формирование дискуссионных групп педагогов (по 5-8 человек), для обсуждения такой проблемы, как «Современные миграции и

межэтнические отношения» и поиска оптимальных путей ее решения. При этом каждая группа сосредотачивалась на каком-либо одном аспекте проблемы. Внимание ведущего дискуссию концентрировалось на выяснении мнений участников по поставленному вопросу, на значении различных точек зрения представителей разных категорий преподавателей, а также на поиске возможных путей достижения консенсуса.

Результаты применения данной методики показали, что преподаватели недостаточно владеют ключевыми понятиями, связанными с рассматриваемой проблемой «Современные миграции и межэтнические отношения»; не готовы к согласованию позиций и принятию согласованного решения.

Особый интерес представляют тренинговые формы работы. Тренинг представляет собой взаимодействие преподавателя и тренера в социально-организованных условиях, направленное на развитие тех или иных знаний, умений и опыта. Специалисты в этой области считают, что тренинг можно ассоциировать с процессом развития личности, так как полученные во время тренинга новые сведения о себе и других, как правило, побуждают заново переосмыслить сложившуюся «Я-концепцию» и концепцию «Другого». Основное ограничение тренингов как метода повышения квалификации состоит в том, что невозможно создать и «отработать» готовые решения, подходящие для всех без исключения [94, 148].

В ходе опытно-экспериментальной работы были разработаны тренинги, среди которых тренинги «Межкультурная компетентность педагогов» и «Тренинг толерантности».

Остановимся на описании тренинга «Тренинг толерантности» (при разработке тренинга были использованы материалы Ю.А. Поссель, П.В. Румянцева, Т.Л. Смолина. Толерантность как социально-психологический феномен: технологии диагностики и формирования./Технологии

формирования политической, этнической и религиозной толерантности – СПб. Изд-во РГПУ, 2007).

Проведение данного тренинга включает серию занятий. Ниже приведем некоторые из них.

Упражнение-разминка «Чем мы похожи» (Солдатова Г.У. и др. Жить в мире с собой и другими. Тренинг толерантности для подростков. – М. 2001).

Цели: создание непринужденной, доброжелательной атмосферы в группе, повышение внутригруппового доверия и сплочения группы.

Процедура проведения: члены группы сидят в кругу. Ведущий приглашает в круг одного из участников на основе какого-либо реального или воображаемого сходства с собой. Например: «Света, выйди, пожалуйста, ко мне, потому что у нас с тобой одинаковый цвет волос или мы похожи тем, что мы живем на планете Земля». Света выходит в круг и приглашает выйти кого-нибудь из участников таким же образом. Игра продолжается до тех пор, пока все члены группы окажутся в кругу.

Упражнение «Эмблема толерантности» (Солдатова Г.У. и др. Жить в мире с собой и другими. Тренинг толерантности для подростков. – М. 2001).

Цели: работа с понятием толерантности, развитие фантазии, экспрессивных способов самовыражения.

Процедура проведения: Ведущий предлагает каждому участнику нарисовать эмблему толерантности. После завершения работы участники рассматривают эмблемы друг друга; знакомятся с результатами творческих групп участников. Далее разбиваются на подгруппы на основе сходства между рисунками. Важно, чтобы каждый участник самостоятельно принял решение о присоединении к той или иной группе. Каждая из образовавшихся подгрупп должна объяснить, что общего в их рисунках, и выдвинуть лозунг, который отражал бы сущность их эмблем. Заключительный этап – презентация эмблем каждой подгруппы.

Следующей задачей была разработка оценочного блока. Существующие модели оценивания качества образования, как правило, включают четыре основных компонента: субъект; объект оценки; критериальная база и диагностический инструментарий; методы и формы осуществления оценочной деятельности. Если говорить о результатах образовательного процесса в учреждениях, которые в своей деятельности руководствуются образовательными стандартами, то такие модели вполне себя оправдывают. На основе требований стандарта разрабатывается концептуальная и нормативно-правовая база оценивания, позволяющая уточнить цели, параметры оценки, критерии, показатели, индикаторы, содержание и технологию оценивания.

В сфере повышения квалификации и переподготовки кадров стандарты отсутствуют, требования к результатам заданы в образовательных программах и не всегда могут служить основой для проектирования модели оценки качества.

В мировой образовательной практике сложились три основных направления оценки качества повышения квалификации педагогов. *Во-первых*, традиционно она рассматривается как средство, позволяющее повысить качество постдипломного образования. Педагогам сообщаются результаты проверки степени освоения ими образовательной программы повышения квалификации, указываются пробелы в знаниях, умениях и навыках, которые слушатель должен будет ликвидировать в ходе самообразования. *Во-вторых*, оценка качества повышения квалификации является частью профессионального экзамена и выступает средством отбора кандидатов для выполнения определенных профессиональных функций (руководство образовательным учреждением, осуществление дополнительных образовательных услуг и др.) и как обязательный элемент учитывается при проведении аттестации педагогов. *В-третьих*, оценка качества повышения квалификации используется как инструмент

мониторинга осуществления образовательных реформ, входит в число показателей системы менеджмента качества образования в стране и регионе. Указанные направления активно развиваются и в современном российском образовании, приобретают особую значимость в связи с разработкой Национальной рамки квалификаций и Профессионального стандарта учителя.

Одним из механизмов оценки профессиональных компетенций являются карты компетенций. Этими инструментами широко пользуются компании для подбора и принятия на работу новых сотрудников.

Использование карт компетенций для оценки результатов освоения образовательных программ в вузе было предложено Р.Н. Азаровой, Н.В. Борисовой, В.Б. Кузовым. В их понимании карта компетенции – это обоснованная совокупность вузовских требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения основной образовательной программы [3].

Карта компетенции представляет собой совокупность ее основных характеристик (содержание, технологии формирования и оценки), представленных в наглядном структурированном виде. Карта компетенций как документ включает в себя следующие рубрики: формулировка компетенции (в терминах «знает, умеет, владеет»); покомпонентный состав компетенции с указанием технологий формирования и средств оценки; содержательная структура с указанием учебных дисциплин, модулей, учебных тем, в процессе освоения которых будет формироваться данная компетенция и дескрипторы освоения компетенции с перечнем отличительных признаков по уровням.

В качестве примера приведем карту компетенции «Личностная готовность преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки».

Карта компетенций

Наименование компетенции: «Личностная готовность преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки»

Личностная готовность преподавателя к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки	Формулировка: способен использовать индивидуальные особенности в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки; способен анализировать и оценивать себя как субъекта межкультурного взаимодействия, организовывать его рефлекссию; способен распознавать и преодолевать межкультурные барьеры, правильно ориентироваться в сложной обстановке межнациональных и внутриэтнических отношений людей.
--	---

Компонентный состав компетенций

Перечень компонентов:	Технологии формирования:	Средства и технологии оценки:
Знает:		
<ul style="list-style-type: none"> – методы изучения индивидуальных способностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, в том числе себя как субъекта межкультурного взаимодействия; – виды и техники рефлексии; – признаки и типологию межкультурных барьеров. 	Проблемная лекция Самостоятельная работа	Тест Эссе
Умеет:		
<ul style="list-style-type: none"> – изучать индивидуальные способности в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки; – анализировать и оценивать себя как субъекта межкультурного взаимодействия; – организовывать рефлекссию своей профессиональной деятельности; 	Практическая работа Самостоятельная работа	Наблюдение Анкетирование

– распознавать межкультурные барьеры в профессиональной деятельности.		
Владеет:		
<ul style="list-style-type: none"> - техниками актуализации индивидуальных способностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки; - приемами анализа и оценки себя как субъекта межкультурного взаимодействия; - техниками организации рефлексии своей профессиональной деятельности в процессе подготовки иностранных студентов; - приемами преодоления межкультурных барьеров, мешающих организовывать и осуществлять подготовку иностранных студентов. 	<p>Практическая работа</p> <p>Самостоятельная работа</p> <p>Метод тренинга</p>	Наблюдение

Содержательная структура компетенций

№ п/п	Компоненты компетенции	Модули Блоки Учебные планы
1.	способен использовать индивидуальные особенности в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки; способен анализировать и оценивать себя как субъекта межкультурного взаимодействия, организовывать его рефлексию; способен распознавать и преодолевать межкультурные барьеры, правильно ориентироваться в сложной обстановке межнациональных и внутриэтнических отношений людей.	<p>Модуль 1. Введение в межкультурную коммуникацию</p> <p>Модуль 2. Психология межэтнических отношений</p>
1.1.	знает – методы изучения индивидуальных способностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе	Модуль 3. Педагогика толерантности

		<p>довузовской подготовки, в том числе себя как субъекта межкультурного взаимодействия;</p> <ul style="list-style-type: none"> – виды и техники рефлексии; – признаки и типологию межкультурных барьеров. 	
1.2.	умеет	<ul style="list-style-type: none"> – изучать индивидуальные способности в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки; – анализировать и оценивать себя как субъекта межкультурного взаимодействия; – организовывать рефлексию своей профессиональной деятельности; – распознавать межкультурные барьеры в профессиональной деятельности. 	
1.3.	владеет	<ul style="list-style-type: none"> - техниками актуализации индивидуальных способностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки; - приемами анализа и оценки себя как субъекта межкультурного взаимодействия; - техниками организации рефлексии своей профессиональной деятельности в процессе подготовки иностранных студентов; - приемами преодоления межкультурных барьеров, мешающих организовывать и осуществлять подготовку иностранных студентов. 	

Дескрипторы уровней освоения компетенции

Ступени уровней освоения компетенции	Отличительные признаки
Пороговый	<i>знает</i> некоторые методы изучения индивидуальных особенностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, в том числе себя как субъекта межкультурного взаимодействия; виды и техники

	<p>рефлексии; признаки и типологию межкультурных барьеров. <i>умеет</i> осуществлять самостоятельный поиск методик изучения индивидуальных способностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, на основе их изучения анализировать себя как субъекта межкультурного взаимодействия <i>владеет</i> отдельными приемами актуализации индивидуальных способностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, анализа и оценки себя как субъекта межкультурного взаимодействия</p>
Продвинутый	<p><i>знает</i> методы изучения индивидуальных способностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, в том числе себя как субъекта межкультурного взаимодействия; виды и техники рефлексии; признаки межкультурных барьеров <i>умеет</i> изучать индивидуальные способности в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, анализировать и оценивать себя как субъекта межкультурного взаимодействия; организовывать рефлексию собственной деятельности в процессе подготовки иностранных студентов; распознавать некоторые межкультурные барьеры в собственной профессиональной деятельности <i>владеет</i> некоторыми техниками актуализации индивидуальных способностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки и приемами анализа и оценки себя как субъекта межкультурного взаимодействия; некоторыми техниками организации рефлексии собственной деятельности в процессе подготовки иностранных студентов; отдельными приемами преодоления межкультурных барьеров в профессиональной деятельности.</p>
Высокий	<p><i>знает</i> способы разработки программ изучения индивидуальных способностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, в том числе себя как субъекта межкультурного взаимодействия; виды и современные техники рефлексии; признаки и типологию межкультурных барьеров <i>умеет</i> разрабатывать программы изучения индивидуальных способностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, в том числе себя как субъекта межкультурного взаимодействия; организовывать</p>

	<p>рефлексию своей деятельности в процессе подготовки иностранных студентов; разрабатывать тренинги снятия межкультурных барьеров в профессиональной деятельности, правильно ориентироваться в сложной обстановке межнациональных и внутриэтнических отношений людей.</p> <p><i>владеет</i> технологиями актуализации индивидуальных способностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, организации своей деятельности на основе анализа и оценки себя как субъекта межкультурного взаимодействия; организации рефлексии своей деятельности в процессе подготовки иностранных студентов; технологиями преодоления межкультурных барьеров в профессиональной деятельности, способами правильного ориентирования в сложной обстановке межнациональных и внутриэтнических отношений людей.</p>
--	--

Результативность программы повышения квалификации определялась путем анализа удовлетворенности слушателей программой повышения квалификации, наблюдений за действиями преподавателей после окончания курсов, бесед, на основе экспертной оценки разработанных преподавателями программ тренингов, проектов и ориентационных программ иностранных студентов.

Удовлетворенность преподавателей содержанием программы повышения квалификации выяснилось с помощью фокус-групповой методики. Фокус-группа – «беседа небольшой группы людей по определенному плану на заранее поставленную ученым тему в непосредственном (личном) контакте в специально отведённом помещении» [55]. Фокус-группа позволила оперативно получить субъективную информацию по интересующим исследователя вопросам от нескольких человек одновременно, более глубоко и разносторонне увидеть обсуждаемые проблемы. Автор данного исследования выступал в качестве модератора фокус-группы. Реализация данной методики предполагала формирование дискуссионных групп педагогов (по 5 - 6 человек). В состав 3-х фокус-групп вошли преподаватели с разным жизненным опытом, разной профессиональной компетентностью, разного возраста, имеющие разные

точки зрения на обсуждаемую проблему. Фокус внимания преподавателей - участников групповых дискуссий при этом сосредотачивался на таких вопросах как: актуальность содержания, его современность и полнота. Внимание исследователя фокусировалось на выяснении мнений участников по поставленным вопросам, на понимание причин различных точек зрения представителей различных категорий преподавателей.

Анализ результатов обсуждения в фокус-группах содержания программы повышения квалификации позволил выявить следующее:

- наибольший интерес тематика модулей вызвала у молодых преподавателей (стаж работы до 5 лет), преподаватели с большим стажем работы (более 25 лет) испытывали существенные трудности при работе с модулями, посвященными проблемам межкультурной коммуникации и толерантности;

- модуль, ориентированный на ознакомление с этнопсихологическими явлениями, спецификой их формирования и проявления в межличностном и деловом общении, оказался трудным для всех категорий преподавателей;

- большинство преподавателей испытывают трудности в изменении своей позиции, профессиональной роли в процессе подготовки иностранных студентов. Так, преподаватели испытывали трудности в освоении коммуникативных технологий, сохраняя стереотипы монологической коммуникации, авторитарной позиции, не ориентируясь в обстановке межнациональных отношений людей.

В качестве дополнительного показателя результативности программы повышения квалификации использовались диагностические методики оценки готовности (личностной, теоретической и практической) к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, которые позволили сделать вывод о наличии прямой зависимости между организацией повышения квалификации и развитием готовности педагогов

(личностной, теоретической, практической) к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки.

В результате комплексной оценки готовности преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки после прохождения программы повышения квалификации были выявлены достоверные изменения готовности преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки по всем уровням готовности (личностному, теоретическому и практическому) и наблюдалась положительная динамика уровня готовности преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки.

Высокий уровень личностной готовности преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки был отмечен у 10 преподавателей, продвинутый у 5, а пороговый – лишь у 1 преподавателя (рисунок 9).

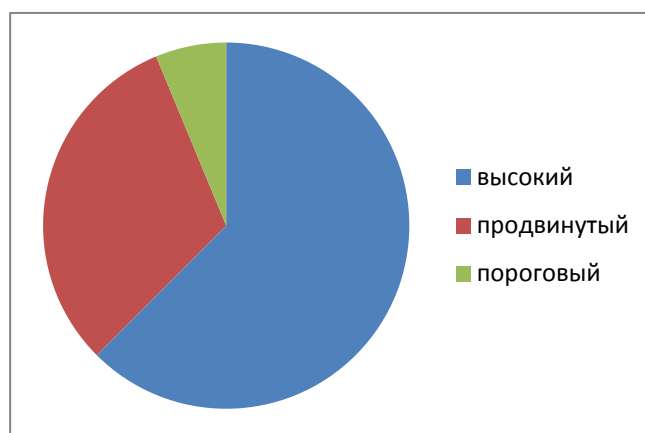


Рис. 9. Уровень личностной готовности преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки на формирующем этапе эксперимента

Высокий уровень теоретической готовности преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки был отмечен у 14 преподавателей, продвинутый – у 2. Пороговый уровень готовности не выявлен ни одного преподавателя (рисунок 10).

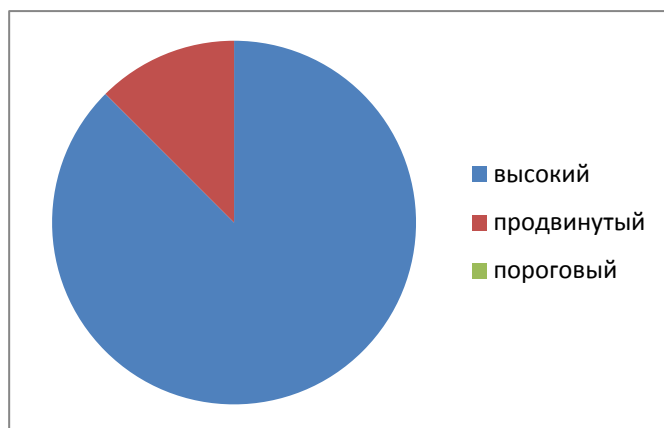


Рис.10. Уровень теоретической готовности преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки на формирующем этапе эксперимента

Высокий уровень практической готовности преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки был выявлен у 15 преподавателей, продвинутый у 1 преподавателя. Пороговый уровень практической готовности преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки не был выявлен (рисунок 11).

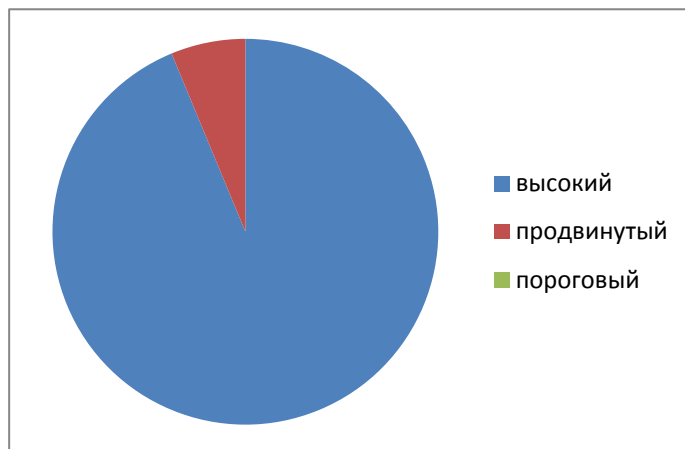


Рис.11. Уровень практической готовности преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки на формирующем этапе эксперимента

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что была выявлена динамика личностной, теоретической и практической готовности преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, что свидетельствует об обоснованности и результативности разработанной программы повышения квалификации.

Подводя итоги данного этапа исследования, можно сделать следующие **выводы**:

1. Квалификационные требования, предъявляемые к преподавателю на этапе довузовской подготовки иностранных студентов, кроме общепринятых для преподавателя высшей школы, включают наличие некоторых специфических знаний, умений и навыков. В связи с этим важной составляющей, обеспечивающей функционирование системы довузовской подготовки иностранных студентов, является кадровое обеспечение.

2. Содействие становлению у специалистов образования данных компетенций осуществляется как в условиях профессионального образования, так и в постдипломном образовании, в ходе переподготовки и повышения квалификации.

3. Результаты, представленные в параграфе, свидетельствуют о положительной динамике развития готовности преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки (личностной, теоретической и практической), что позволяет сделать вывод о продуктивности предложенного подхода к организации повышения квалификации.

Выводы по второй главе

Построение ориентационной программы для иностранных студентов в российском вузе позволило сформулировать следующие основные выводы:

Аналоговая модель ориентационной программы для иностранных студентов в российском вузе состоит из целевого, диагностического, организационно-деятельностного, содержательно-технологического и оценочно-результативного компонентов. *Целью* данной модели является предупреждение и решение проблем иностранных студентов в процессе подготовки к обучению в российском вузе. *Организационно-деятельностный компонент* включает методологические подходы к исследованию педагогической модели, а также принципы, лежащие в основе конструирования и реализации данной модели. *Диагностический компонент* включает в себя диагностику потребностей и проблем иностранных студентов, оценку степени преодоления проблем иностранными студентами после прохождения ориентационной программы, оценку результативности подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе. *Содержательно-технологический компонент* отражает дифференцированный подход к отбору содержания и педагогических технологий с учетом групповых или индивидуальных особенностей иностранных студентов. *Результатом реализации* данной модели является предупреждение и помощь в преодолении иностранными студентами проблем, с которыми они сталкиваются в процессе обучения в российском вузе.

Разработка методики построения (проектирования) ориентационных программ, способствующих вхождению иностранных студентов в российскую систему высшего образования, базируется на методологии аналогового моделирования, задающей следующую логику разработки ориентационной программы:

- выбор лучших практик адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе;
- систематизация результатов психолого-педагогических, культурологических исследований, раскрывающих типичные проблемы иностранных студентов и способы их преодоления;
- определение содержания ориентационной программы в формате отечественных дополнительных образовательных программ;
- организация повышения квалификации ППС по проблемам межкультурного взаимодействия и проектирования ориентационных программ.

Подготовка иностранных студентов к преодолению и решению проблем в процессе подготовки к обучению в российском вузе осуществляется в процессе реализации дополнительной образовательной программы (ориентационной программы) для иностранных студентов, которая включает следующие модули: Особенности обучения в российском вузе; Русский менталитет и нормы поведения; Правовое положение обучающихся в России иностранных граждан; Жизнь и учеба в Омске; Введение в межкультурную коммуникацию.

Оценка результативности освоения ориентационной программы иностранными студентами проводится с учетом следующих критериев, раскрывающих готовность иностранных студентов к обучению в российском вузе:

- когнитивный критерий – знание студентами этнокультурных и правовых особенностей страны обучения, а также информированность о возможностях образовательной среды вуза;
- мотивационный критерий – познавательный интерес к продолжению обучения по образовательной программе выбранного направления подготовки или специальности в российском вузе;

– деятельностный критерий – владение студентами умениями навыками решения проблем в новой для них социокультурной и образовательной среде.

Внедрение и реализация ориентационных программ для иностранных студентов осуществляется в ходе подготовки персонала на основе модульной дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации педагогических работников «Актуальные проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе»:

– разрабатываемой с учетом профессионального опыта преподавателей работы с иностранными студентами;

– учитывающей необходимость развития у преподавателей специфических для работы с иностранными студентами компетенций (способность к ретрансляции культуры и знаний в личностном общении, готовность к работе с субъектным опытом иностранных студентов, готовность к проявлению эмпатии по отношению к иностранным студентам, способность к межкультурному общению в условиях интеркультурного взаимодействия).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило получить следующие результаты:

Продвижение России на международный рынок образовательных услуг актуализирует проблему подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе. Современная система подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе характеризуется рядом противоречий: пониженный статус программы в общественном сознании, недостаточный уровень её нормативно-правового обеспечения; необходимость перестройки системы предвузовской подготовки иностранных студентов в соответствии с учетом требований, предъявляемых к иностранным абитуриентам современной российской высшей школой, ограниченные возможности системы предвузовской подготовки для решения проблем иностранных студентов в процессе подготовки к обучению в российском вузе.

Методология исследования, ориентированного на изучение и обобщение образовательной практики зарубежных стран, предполагает последовательное решение следующих исследовательских задач: определение методологических подходов, отбор источниковедческой базы, методов исследования, обоснование выбора страны как источника образовательной практики, обоснование возможностей переноса практики в иные социокультурные условия. Анализ эффективной зарубежной образовательной практики проводится с использованием следующих методов:

– аналоговое моделирование, которое делает возможным перенос информации по аналогии от модели к прототипу, от практики зарубежных стран к практике российской. В данном случае опыт зарубежных стран становится моделью, а российская практика – оригиналом;

– исследовательская стратегия кейс-стади, направленная на глубокий, полный и комплексный анализ практики реализации ориентационных

программ иностранных студентов в вузах США на примере отдельных эмпирических объектов (случаев).

Выявленные эмпирическим путем основные группы проблем иностранных студентов в процессе подготовки к обучению в российском вузе (лингвистические проблемы овладения знаниями и навыками основной деятельности, этнокультурные проблемы межличностного взаимодействия и взаимодействия с окружающей социальной средой, проблемы безопасности и обеспечения жизнедеятельности, финансовые проблемы, проблемы, связанные с профессиональной самореализацией) подтверждают необходимость совершенствования системы подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах.

Подготовка иностранных студентов к обучению в российском вузе осуществляется в процессе реализации дополнительной образовательной программы иностранных студентов «Ориентационная программа иностранных студентов».

Ориентационная программа иностранных студентов – дополнительная образовательная программа, разработанная для иностранных студентов и нацеленная на развитие готовности иностранных студентов к профессиональной подготовке в новой языковой, этнокультурной и социальной среде страны и региона, а также образовательной среде вуза.

Разработка методики построения (проектирования) ориентационных программ, способствующих вхождению иностранных студентов в российскую систему высшего образования, базируется на методологии аналогового моделирования, задающей следующую логику разработки ориентационной программы:

– выбор лучших практик адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе;

- систематизация результатов психолого-педагогических, культурологических исследований, раскрывающих типичные проблемы иностранных студентов и способы их преодоления;
- определение содержания ориентационной программы в формате отечественных дополнительных образовательных программ;
- организация повышения квалификации ППС по проблемам межкультурного взаимодействия и проектирования ориентационных программ.

Условиями разработки ориентационной программы иностранных студентов в российских вузах являются диагностика проблем иностранных студентов, определяющих содержание и целевую направленность ориентационных программ, и использование метода аналогового моделирования, которое делает возможным перенос информации по аналогии от модели к прототипу, от практики американских вузов к практике российской.

Оценка результативности освоения ориентационной программы иностранными студентами проводится с учетом следующих критериев, раскрывающих готовность иностранных студентов к обучению в российском вузе:

- когнитивный критерий – знание студентами этнокультурных и правовых особенностей страны обучения, а также информированность о возможностях образовательной среды вуза;
- мотивационный критерий – познавательный интерес к продолжению обучения по образовательной программе выбранного направления подготовки или специальности в российском вузе;

Методика разработки ориентационных программ подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе: *ориентирована* на построение совокупности краткосрочных вариативных дополнительных образовательных программ, учитывающих образовательный опыт и будущее

направление профессиональной подготовки иностранных студентов в российском вузе; *предполагает* диагностику реальных проблем иностранных студентов в целях определения содержания ориентационных программ; *определяет* принципы разработки ориентационных программ и условия их реализации; *позволяет* выбирать образовательные технологии и формы работы с иностранными студентами в зависимости от их образовательных и жизненных потребностей и проблем; *предполагает* привлечение преподавателей, которые будут работать с иностранными студентами, к разработке содержания ориентационных программ; *адресована* сотрудникам международных служб сопровождения иностранных студентов, организующих процесс разработки ориентационных программ.

Условием реализации ориентационной программы иностранных студентов является подготовка преподавателей к разработке и реализации ориентационной программы иностранных студентов российских вузов на основе модульной дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации педагогических работников:

- разрабатываемой с учетом профессионального опыта преподавателей работы с иностранными студентами;

- учитывающей необходимость развития у преподавателей специфических для работы с иностранными студентами компетенций (способность к ретрансляции культуры и знаний в личностном общении, готовность к работе с субъектным опытом иностранных студентов, готовность к проявлению эмпатии по отношению к иностранным студентам, способность к межкультурному общению в условиях интеркультурного взаимодействия).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамов В.А., Калинин В.М., Строкин В.В., Цыганкова В.А. Социально-психологическое исследование как метода анализа процессов адаптации иностранных студентов к условиям проживания в интернациональных общежитиях // Международное сотрудничество в области образования и подготовки кадров: Тезисы всесоюзной научно-практической конференции. – М., 1990. – С. 82-85.

2. Абунаваз Х. А., Берестнева О. Г. Исследование проблем адаптации иностранных студентов на примере Томского политехнического университета // Методология обучения и повышения эффективности академической, социально-культурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: мат-лы всерос. семинара. Томск, 21–23 октября 2008 г. Томск: ТПУ, 2008. С. 7–12.

3. Азарова Р.Н., Борисова Н.В., Кузов Б.В. Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и мировых тенденций. Ч.2. – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – С. 56-64.

4. Азгольдов Г., Райхман Э.П. О квалиметрии. – М.: Изд-во стандартов, 1973. – 15 с.

5. Анохина Е.В., Вялова Т.К., Лизунова И.И., Либацкая Т.Е., Титова Е.П. К проблеме адаптации иностранных студентов // Международное сотрудничество в образовании: материалы научно-практической конференции. – Спб.: Изд-во СПбГТУ, 1998. – С. 31.

6. Ансофф, И. Стратегическое управление. – М.: Экономика, 1989. – 520 с.

7. Арефьев, А.Л. Международная деятельность в области образования: практика, исследования, анализ / А.Л.Арефьев, Е.Е. Чепурных, Ф.Э. Шереги. - М.: МГУ, 2005.-200 с.
8. Арефьев, А.Л.Состояние и перспективы экспорта российского образования. М., 2010.
9. Аркаченков А.Д., Марюкова Л.А. Исследование взаимосвязи учебной успешности иностранных студентов и их мотивов обучения // Международное академическое сотрудничество на рубеже тысячелетий: проблемы и перспективы. Материалы международной научно-практической конференции. - Тверь: ТвГТУ, 1999.-С. 93-94.
10. Архангельский, С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.,1976.
11. Афанасьев, В. Г. Системность и общество [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
12. Белянин, В.П. Лингвистический шок // *Rusistica Espanola*. Научный журнал по проблемам русского языка и литературы. 1995.- N 5, - Мадрид, 1995.
13. Бешенков, С.А. Моделирование и формализация [Текст]: метод. Пособие / С.А. Бешенков. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – 336с.
14. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 213 с.
15. Бодалев, А.А. Психология общения. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК»,1996.- 255 с.
16. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (книга – приложение 2) [Текст] / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 220 с.
17. Бондаревская Е.В., Гукаленко О.В. Педагогические основы межкультурного общения. – Тирасполь, 2000. – 80 с.

18. Бордовская, Н. В. Педагогическая системология [Текст] : учеб.пособие / Н. В. Бордовская. – М. : Дрофа, 2009. – 464 с.
19. Бражник, Е. И. Интеграционные процессы в современном европейском образовании [Текст]: монография / Е. И. Бражник. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 200 с.
20. Бражник, Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований [Электронный ресурс] / Е. И. Бражник // Письма в Emissia. – URL: <http://1.emissia.peterhost.ru/offline/2005/975.html>.
21. Бургин М.С., Кузнецов В.И. Введение в современную точную методологию науки: структуры систем знания: пособие для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 1994. – 304 с.
22. Бусленко, Н.П. Моделирование сложных систем. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
23. Вербицкий, А. А. Деловая игра как метод активного обучения / А. А. Вербицкий // Современная высшая школа. – 1982. - № 3. – С. 129 - 142.
24. Витковская М. И., Троцук И. В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) // Вестник РУДН. – 2005. – № 6–7. – С. 267–283.
25. Воскресенская, Н. М. Некоторые вопросы методологии сравнительной педагогики в Англии в 80-х годах: концепция Б. Холмса [Текст] / Н. М. Воскресенская // Методологические проблемы сравнительной педагогики. – М. : Педагогика, 1991. – С. 51–70.
26. Вульфсон, Б. Л. Методы сравнительно-педагогических исследований [Текст] / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 70–80.
27. Вульфсон, Б. Л. Сравнительная педагогика [Текст] / Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова. – М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
28. Вульфсон, Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы [Текст] / Б. Л. Вульфсон. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 232 с.

29. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. Заключительный доклад ЮНЕСКО. – Париж, 1998. – С.2.
30. Гайнулова, Л. А. Сценарное моделирование инновационных образовательных процессов в региональной системе среднего профессионального образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Т. О. Дука. – Омск, 2000. – 239 с.
31. Галаган, А. И. Методические основы сравнительного анализа систем образования [Текст] / А. И. Галаган, В. Д. Гоппа. – М. : НИИ ВШ, 1995. – 317 с.
32. Геловани В.А., Дубовский С.В. Имитационное моделирование сложного объекта / Системный анализ и управление НТП. – Москва – Обнинск, 1978. – С. 39-43.
33. Герасимов, Г.И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы [Текст] / Г.И. Герасимов, Л.В. Илюхина. - Ростов н/Д: НМД «Логос», 1999. - 136 с.
34. Глинский Б.А., Грязнов Б.С., Дынин Б.С., Никитин Е.П. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ) – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1965. – 248 с.
35. Глушков, В.М. Кибернетика, вычислительная техника, информатика: В 3 т. / Киев: Наукова думка, 1990. т. 2. – 268 с.
36. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 г. – <http://минобрнауки.рф/документы/3409>.
37. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Классификатор направлений и специальностей высшего профессионального образования. Утверждён приказом Госкомвуза России №180 от 05.03.94.
38. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения. М.: Просвещение, 1990. - 144 с.

39. Денисова, О.П. Некоторые аспекты повышения качества подготовки персонала вуза к аккредитации // Вектор науки ТГУ. 2012. №2. С 19-21.
40. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика [Текст] : учеб.пособие / А. Н. Джуринский. – М. :Academia, 1998. – 217 с.
41. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика: проблемы и перспективы [Текст] / А. Н. Джуринский // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 118–119
42. Дука Н. А., Дука Т. О. Карты компетенций в оценке результатов повышения квалификации педагога// Человек и образование. – 2013. - №4(37). - С. 118–122.
43. Дука Н. А., Дука Т. О., Дроботенко Ю. Б., Макарова Н. С., Чекалева Н. В. Оценка качества повышения квалификации педагогических кадров в инновационном образовании: моногр. / под общ. ред. Н. В. Чекалевой. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012. – 130 с.
44. Дука, Т. О. Образовательный выбор студентов университетов России и Германии [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Т. О. Дука. – Омск, 2010. – 237 с.
45. Дюжакова, М. В. Педагогическое образование в условиях развития миграционных процессов [Текст] :дис. ... докт. пед. наук / М. В. Дюжакова. – Санкт-Петербург, 2009. – 433 с.
46. Живулин, В.П.Межкультурное общение: преподаватель и студент в условиях интеркультурного взаимодействия // Международное сотрудничество в образовании: Материалы научно-практической конференции. - СПб.: СПбГТУ, 1998.-С. 15-16.
47. Загвязинский, В. И. Методология и методики социально-педагогических исследований / В.И. Загвязинский. – М.: АСОП и Р, 1995.- 155 с.
48. Загвязинский, В.И. Методологий и методы дидактических исследований. – М., 1982.
49. Загвязинский, В.И. Педагогическое предвидение. – М.: Знание, 1987. –

70 с.

50. Зарецкий В.К., Краснов С.И., Каменский Р.Г., Рябцев В.К. О двух подходах к проектированию образовательных систем // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения: Сб.науч.тр. Ин-т педагогич. инноваций РАО М: ИПИ РАО, 1994.

51. Зверев, Н.И. О мировом рынке образовательных услуг // Вестник ЦМО МГУ, вып. 1, часть 3. - М.: Изд. отдел УНЦ ДО МГУ, 1997. - С. 5-16.

52. Зверев, Н.И. Предуниверситетская подготовка иностранных учащихся в новых условиях // Вестник ЦМО МГУ, вып. 1, часть 3. - М.: Изд. отдел УНЦ ДО МГУ, 1997.- С. 17-25.

53. Зингер, В. А. Аттестация учащихся в школьном образовании США [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / В. А. Зингер. – СПб., 2003. – 188 с.

54. Зинковский, А. В. Адаптация иностранных студентов к обучению в университетах России // Обучение иностранных студентов: состояние и перспективы. СПб. 1997. С. 37-43.

55. Иванов, Д. А. Экспертиза в образовании [Текст] : учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. А. Иванов. – М. : Изд. центр «Академия», 2008. – 336 с.

56. Иванов, М. А. Беседа как метод исследования [Текст] / М. А. Иванов // Социологические исследования. – 1989. – № 4. – С. 106–111.

57. Иванова М.А., Титкова Н.А. Социологический портрет иностранного студента первого года обучения в вузе. СПб, НПО ЦКТИ, 1993. - 62 с.

58. Иванова М.Л., Титкова Н.А. Влияние психологической атмосферы в интернациональных студенческих группах на эффективность учебного процесса на подготовительном факультете. - СПб.: СПбГТУ, 1994. - 28 с.

59. Иванова М.А., Титкова Н.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе: Методические рекомендации преподавателям. - СПб.: СПбГТУ, 1993. - 16 с.

60. Иванова, М.А. Проблемы адаптации иностранных студентов в вузе.

Деп. в НИИ ВШ 28.11.79, № 4033-78, 15 с.

61. Иванова М.А., Подъелец Г.Н. Роль личности преподавателя в современном учебно-воспитательном процессе. // Межвузовский сборник научных трудов. Пермь, 1985. - С. 116 - 122.

62. Иванова М.А., Трусов В.П. Учет индивидуальных особенностей иностранных учащихся. М.: Университет им. Патриса Лумумбы, 1983. -Юс.

63. Иванова, М.А. «Золотые правила» иностранным студентам по социально-психологической адаптации к высшей школе. // Международное сотрудничество в образовании. Материалы научно-практической конференции. - СПб, 1998. с. 32 - 33.

64. Иванова М.А., Зинковский А.В. О постановке курса «Адаптация иностранных студентов к обучению в университетах России» // Международное сотрудничество в образовании. Материалы научно-практической конференции. СПб, 1998. - с. 29 - 30.

65. Инновации в оценке качества повышения квалификации педагогов: монография / Дука Н. А., Дука Т. О., Дроботенко Ю. Б., Козулина А. П., Макарова Н. С., Мякишева М. В., Павленко Е. А., Тряпицына А. П., Чуркина Н. И., Филимонов А. А.; Под ред. Н. В. Чекалевой. Омск: ЛИТЕРА, 2013. 334 с.

66. Институт международных образовательных программ. Иностранцы студенты в СПбГТУ. - СПб.: СПбГТУ, 1999. - 137 с.

67. Каган, М. С. О системном подходе к системному подходу [Текст] / М. С. Каган // Системный подход и гуманитарное знание : избранные статьи. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – С. 17–29.

68. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. - 190 с.

69. Киблицкая, М. В. Методология и дизайн исследования в стиле кейс-стади [Текст] / М. В. Киблицкая, И. К. Масалков. – М. : Изд-во Междунар. ун-та бизнеса и управления, 2003. – 287 с.

70. Киричук, А.В. Общение в классном коллективе как объект педагогического управления: Автореф. дис. . д-ра пед.наук. -Киев, 1974.-38 с.
71. Кларин, М. В. Инновационные дидактические поиски в современной зарубежной педагогике: разработка моделей обучения [Текст] / М. В. Кларин // Тезисы Международной конференции-семинара «Сравнение систем высшего образования и сравнительная педагогика». 26–30 сентября 1994 г. – М. : Арена, 1994. – С. 45–47.
72. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе (анализ зарубежного опыта) [Текст] / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 312 с.
73. Кларин, М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании//Педагогика, 1996. – №2. – С. 14-21.
74. Козина, И. Casestudy: некоторые методические проблемы [Текст] / И. Козина // Рубеж. – 1997. – № 10–11. – С. 177–189.
75. Кондратьева, С.В. Психолого-педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга // Психология межличностного познания. -М.: Педагогика, 1981. С. 158-174.
76. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011-2020 гг. // URL: <http://russia.edu.ru>
77. Концепция государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях. // URL:<http://base.garant.ru/1591642/>.
78. Коростелев, А.А. Недостатки системы повышения квалификации в обеспечении развития управленческих кадров // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. №3. С. 168-172.
79. Косовская, Е. Н.Методологические основы сравнительного исследования школьных систем образования [Электронный ресурс] / Е. Н.Косовская // Письма в Эмиссия. Офлайн (The Emissia. Offline Letters) : электронный научный журнал. – 2005. – Июль. – URL: <http://1.emissia>.

peterhost.ru/offline/2005/977.html.

80. Косолапов В.В. Информационно-логический анализ научного исследования. – Киев: Наукова думка, 1968. – С. 221.

81. Лазарев, В.С. Педагогическая инноватика.- М.: Просвещение, 2006. – стр. 295.

82. Лазарев В.С., Поташник М.М. и др. Управление развитием школы. – М.: Новая школа, 1995. – стр. 464.

83. Лаптев, В. В. Подготовка и аттестация кадров высшей квалификации в области гуманитарных и общественных наук: анализ опыта университетов Европы и России [Текст] / В. В. Лаптев, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2006. – 412 с.

84. Левина В.И., Перфилова И.Л., Сурыгин А.И. Предвузовская подготовка иностранных студентов по общенаучным дисциплинам на русском языке - важнейший фактор успешности обучения в российском вузе // Традиции и инновации в обучении иностранных учащихся в российских вузах. Материалы республиканской научно-практической конференции. - Тверь: ТвГТУ, 1997. - С.20-23.

85. Левина В.И., Сурыгин А.М. Проблемы организации образовательного процесса по программе предвузовской подготовки иностранных студентов в современных условиях // Обучение иностранных студентов: состояние и перспективы: Сборник научно-методических статей. - СПб.: СПбГТУ, 1997. - С. 29-33.

86. Луговская, И. Р. Сравнительно-педагогический анализ систем школьного образования: параметрический подход [Текст] : монография / И. Р. Луговская. – Архангельск : Поморский государственный университет им. М. В. Ломоносова, 2004. – 155 с.

87. Ляудис, В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся М.: НИИ ОП, 1980. - С 3752.

88. Ляудис, В.Я. Инновационное обучение и наука. М.: Изд-во МГУ, 1992.
89. Макарова, Н. С. Освоение историко-педагогического знания в структуре общепрофессиональной подготовки студентов бакалавриата: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Н.С. Макарова; Омск. гос. пед. ун-т.– Омск, 2004. –198 с.
90. Международные соглашения о сотрудничестве в сфере образования // Департамент международного сотрудничества в образовании и науки Минобрнауки России, 2009. – URL: http://минобрнауки.рф/министерство/68/файл/914/МС_Образование.pdf.
91. Методические рекомендации по обучению иностранных студентов общеобразовательным дисциплинам на русском языке (этап предвузовской подготовки) / Сост. Капитонова Т.И., Кутузова Г.И., Стародуб В.В. - СПб.: СПбГТУ, 1996. – 26 с.
92. Митина, В. С. Развитие сравнительной педагогики в США [Текст] / В. С. Митина // Методологические проблемы сравнительной педагогики. – М. : АПН СССР, 1991. – С. 13–26.
93. Монахов, В.М. Введение в теорию педагогических технологий. Волгоград: Перемена, 2006. – 318 с.
94. Назарова, Н.А. Развитие функциональной грамотности студентов педагогического вуза в условиях гуманитаризации образовательного процесса [Текст] :дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Назарова. – Омск, 2007. – 239 с.
95. Научные основы охраны здоровья студентов: Сб. научных трудов. - М.: УДН, 1987.
96. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. – М., 2000.
97. Никитин, В. Я. Фокус-групповые исследования в управлении образовательными системами [Текст] : моногр. / В. Я. Никитин. – СПб. : ИОВ РАО, 2004. – 260 с.
98. Новиков, А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном

учреждении. Москва, 1996. – 132 с.

99. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе /Парадоксы наследия, векторы развития. М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

100. Обучение российских и иностранных граждан на подготовительных факультетах в условиях международной интеграции высшего образования: Тезисы докладов и сообщений международной научно-практической конференции 25-26 ноября 1999 года. - М.: РУДН, 1999. – 406 с.

101. Официальный сайт Омского государственного педагогического университета [Электронный ресурс]. – URL:www.omgru.ru.

102. Официальный сайт Миссурийского университета [Электронный ресурс]. – URL: www.missouri.edu.

103. Официальный сайт Университета Калифорнии в Сан-Диего [Электронный ресурс]. – URL:www.ucsd.edu.

104. Официальный сайт Университета Миннесоты [Электронный ресурс]. – URL: www.umn.edu.

105. Парамзина, В. В. Моделирование содержания учебных курсов дистанционного обучения в системе повышения квалификации работников образования [Текст] :дис. ... канд. пед. наук / В. В. Парамзина. – Пермь, 2007. – 207 с.

106. Писарева, Л. И. Сравнительная педагогика в ФРГ: предмет, задачи и тематика исследований [Текст] / Л. И. Писарева // Методологические проблемы сравнительной педагогики. – М. : АПН СССР, 1991. – 93 с.

107. Пойа, Д. Математика и правдоподобные рассуждения. – М., 1957. – С.75.

108. Постановление Правительства РФ от 25.04.1995 №418 «О концепции государственной политики поддержки партнерства образовательных учреждений Российской Федерации и зарубежных учебных заведений, созданных при содействии СССР»// [URL:http://base.garant.ru/1582881/](http://base.garant.ru/1582881/)

109. Пригожин, А.И. Нововведения: Стимулы и препятствия. М.:

Политиздат. 1989. – 270 с.

110. Проблемы и перспективы подготовки иностранных студентов: Материалы Международной научно-практической конференции – ХНАДУ, Харьков, 2014. – 495с.

111. Проблемы, пути и тенденции развития гуманитарного образования на современном этапе (методика, лингвистика, литературоведение, культурология): Материалы межвузовской научно-методической конференции - НИ РХТУ им. Д.И.Менделеева, Новомосковск, 1997. - 123 с.

112. Ракова, Н.А. Андрогагическая и педагогическая модели обучения – сопоставительный анализ/Н.А. Ракова// Учреждение образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова». – 2011. – №1(61). С. 59-68.

113. Ревзин, И.И. Модели языка. – М.: Изд-во АН СССР, 1962. – С. 9.

114. Ременцов, А. Н. Дополнительная довузовская подготовка иностранных граждан в системе непрерывного профессионального образования России: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. – 412 с.

115. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] : в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1999. – Т. I. – 608 с.

116. Российская социологическая энциклопедия [Текст] / под ред. Г. В. Осипова. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 1998. – 530 с.

117. Садовничий, В.А. Образование как фактор национальной безопасности России / В.А.Садовничий // Alma Mater. 1998. - № 3. - С. 20-30.

118. Салимова, К. И. Педагогика народов мира: История и современность [Текст] / К. И. Салимова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – С. 163–164.

119. Семенова, В. В. Качественные методы: введение в гуманитарную социологию [Текст] / В. В Семенова. – М. : Добросвет, 1998. – 256 с.

120. Серга М. Ю. Развитие научно-исследовательской мобильности аспирантов в системе подготовки кадров высшей квалификации : дис. ...

к.п.н. : 13.00.08. Омский государственный педагогический университет.
Омск, 2012. 240 с.

121. Сластенин, В.А. Педагогика. – М.: Академия, 2008. – С. 551-552.

122. Слободчиков, В.И. Проблемы становления и развития инновационного образования Текст. / В.И. Слободчиков // Инновации в образовании. — 2003. №2. - С.4-28.

123. Социологический энциклопедический словарь. На рус., англ., нем., фр. и чешс. яз. / Ред.-корд. Г.В. Осипов. – М., 1991.

124. Стефанов Н., Яхиел Н., Качунов С. Управление, моделирование, прогнозирование. Пер. с болг. – М.: Экономика, 1972. – 142 с.

125. Суринский, В.И. Российская «ниша» на международном рынке образовательных услуг: продолжение поиска // Международное академическое сотрудничество на рубеже тысячелетий: проблемы и перспективы. Материалы международной научно-практической конференции. - Тверь: ТвГТУ, 1999. - С. 22-25.

126. Сурыгин, А.И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях : Автореф. дис. д-ра пед. наук / А.И. Сурыгин. СПб., 2000. - 37 с.

127. Сурыгин, А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А.И. Сурыгин. СПб. : АОЗТ "Златоуст", 2000. - 226с.

128. Сурыгин, А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А.И. Сурыгин. СПб. : Златоуст, 2001.- 128с.

129. Сурыгин А.И, Левина В.И. Проблемы стандартизации предвузовской подготовки иностранных студентов // Обучение иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки: Сб.науч.-метод. статей. - СПб.: СПбГТУ, 1996. -С. 3-18.

130. Сурыгин А.И., Перфилова И.Л., Левина, В.И. Предвузовская подготовка иностранных студентов по общенаучным дисциплинам на

русском языке - важнейший фактор успешности обучения в российском вузе.
// Обучение иностранных студентов: состояние и перспективы: Сб.науч.-метод. статей. - СПб.: СПбГТУ, 1997. - С. 141 - 149.

131. Титова, Н. Л. Стратегическое развитие вуза [Текст] / Н. Л. Титова // Университетское управление: практика и анализ. – 2008. – № 1. – С. 23–32.

132. Традиции инновации в обучении иностранных учащихся в российских вузах. Материалы республиканской научно-практической конференции. - Тверь: ТвГТУ, 1997. - 140 с.

133. Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт). Утвержден приказом Минобразования России № 866 от 08.05.97г.

134. Участие развитых капиталистических стран в подготовке национальных кадров специалистов для стран «третьего мира». - М.: 1977. - 68 с.

135. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – URL:<http://минобрнауки.рф/документы/2974>.

136. Федеральный закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» Ст. 8 [Электронный ресурс]. – URL:<http://base.garant.ru/135916/2/#200>.

137. Федотова, О. Д. Теоретико-методологические основы сравнительной педагогики ФРГ [Текст] : монография / О. Д. Федотова, О. П. Чигишева. – М. :АПКиПРО, 2008. – 170 с.

138. Чернявская, Т.П. Дидактическая адаптация иностранных студентов к советскому вузу. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук, Л., 1991.

139. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании. – М., 1995.

140. Шипилина, Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст] : учеб.пособие для аспирантов и магистрантов по

направлению «Педагогика» / Л. А. Шипилина. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2004. – 137 с.

141. Ширяева, И.В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно- воспитательному процессу в советском вузе. Автореф. дисс. ... канд. псих, наук, Л., 1980.

142. Штоф, А. Моделирование в философии . – Л.: Наука, 1966. – 301 с.

143. Штофф, В.А. Введение в методологию научного познания. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 192 с.

144. Щуревич, Г.Л., Зинковский, А.В., Пономарёв Н.Н. Адаптация молодежи к высшей школе. - СПб.: ВИФК, 1994. - 226 с.

145. Эрдынеева, К.Г. Суицидальное поведение студентов: кросскультурное исследование : монография / К.Г. Эрдынеева, В.П. Филиппова. – М. : Академия естествознания, 2011. - 251 с.

146. Юсуфбекова, Н.Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании//Новые исследования в пед.науках. – М., 1991. – №1,2. – С. 3-7.

147. Abe J., Talbot D.M., Geelhoed R.J. Effects of a peer program on international students adjustment // Journal of College Student Development. - v.39, No. 6. - Washington, Nov/Dec 1998. - P. 539.

148. Altbach, P. Academic Freedom: International Realities and Challenges [Text] / P. Altbach // Higher Education. – 2001. – №. 41. – P. 205–219.

149. Anaya G., Cole D. Latina/o student achievement: exploring the influence of student-faculty interaction on college grades // Journal of College Student Development. - 2001. - Vol. 42. - P. 3–14.

150. Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. Journal of Research in International Education, 5(2), 131-153.

151. Bennett, J. M., &Salonen, R. (2007). Intercultural communication and the new Americancampus. Change, March/April, 46-50.

152. Bennett, J. M. (2008). On becoming a global soul: A path to engagement

during study abroad. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competences and transformation: Theory, research, and application in international education* (pp. 13-31). Sterling, VA: Stylus.

153. Bereday, G. *Comparative method in education*. – New York: Holt, Rinehart&Winston, 1964. – 302 p.

154. Bruch, T. Meeting the needs of international students: the experience of UK institutions // *EAIE Newsletter*. - No. 20, October 1995. - P. 14-16.

155. Brookman., J. Bilingual degrees on offer // *The Times Higher Education Supplement / H.W. Wilson - Educ*, Dec 27, No. 1260, 1996. - P. 6.

156. Crose, B. Internationalization of the higher education classroom: Strategies to facilitate intercultural learning and academic success. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 388-395.

157. Desruisseaux, P. 4.9% increase reported in number of foreign scholars at U.S. universities // *The Chronicle of Higher Education*. - v.44, No.16. - Washington, December 12, 1997. - P. A47.

158. Eckstein, M.A. *Comparative Education: The State of Field // Review of Research in Education*. – 1975. – Vol. 3. – P. 77-84.

159. Hayes, C. World class learning // *Black Enterprise*. - v.28, No.10. - New York, May 1998. - P. 85-90.

160. Hermans, J. SAFSA's interactive track // *EAIE Newsletter*. - Spécial issue. - April 1998.-P. 44-47.

161. Holmes, B. *Comparative Education: Some Considerations of Method [Text] / B. Holmes*. – L., 1981. – 195 p.

162. Kandel, I. L. *Studies in Comparative Education*. – Boston, New York, Houghton Mifflin, 1933. – 922 p.

163. Klineberg O., Hull W.F. *At a foreign university*. - N.Y., 1979.

164. Koponen, E. Orientation, simulation and advising // *EAIE Newsletter*. - Spécial issue.-April 1997.-P. 34-35.

165. Lacina, J. G. (2002). *Preparing international students for a successful social*

experience in higher education. *New Directions for Higher Education*, 17(1), 21-27.

166. Lambert, R. The meaning and assessment of global competence // *EAIE Newsletter*. – No. 18. – April 1995. – P. 14-17.

167. Lijphart, A. *Comparative Politics and Comparative Method* [Text] / A. Lijphart // *The American Political Science Review*. – 1971. – Vol. 65, № 3. – P. 682–693.

168. Lin Yi. (2014). Chinese international student orientation to a U.S. public institution of higher education. Dissertation for the Degree Doctor of Philosophy. – 208 p.

169. Magnan, M. Multilingualism and cross-cultural communication // *EAIE Newsletter*.- No. 17. - February 1995. - P. 34-35.

170. Maslen, G. Universities told they need new strategies to compete for students from Asia // *The Chronicle of Higher Education*. - v.44, No. 14. - Washington, November, 28, 1997. - P. A48.

171. Noah H. J., Eckstein M.A. *Toward a science of comparative education*. – New York: Macmillan, 1969. – 222 p.

172. Oberg, K. *Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments*. VWB – Verlag für Wissenschaft und Bildung [Electronic resource]. – URL: http://www.agem-ethnomedizin.de/download/cu29_2-3_2006_S_142_146_Repr_Oberg.pdf.

173. Obieglo, G. Real international modulus in technical education – how to organize // *Интернационализация высшего образования и научных исследований в XXI веке: роль технических университетов: Материалы международной конференции 24-25 июня 1999 г., Санкт-Петербург*. - СПб.: Нестор, 1999. - С. 37-39.

174. Olivas, M., & Li, C. (2004). Understanding stressors of international students in higher education: What college counselors and personnel need to know. *Journal of Instructional Psychology*, 33, p. 217-222.

175. Organization for Economic Cooperation and Development's: Comparative Indicators of Education in the United States and Other G-8 Countries: 2013, OCTOBER 2013 // <http://nces.ed.gov/pubs2013/2012007.pdf>
176. Robertson, M., Line, M., Jones, S., & Thomas, S. (2000). International students, learning environments and perceptions: A case study using the Delphitechnique. *Higher Education Research and Development*, 19(1), 89-102.
177. Rose-Redwood, C. R., & Rose-Redwood, R. S. (2013). Self-segregation or global mixing?: Social interactions and the international student experience. *Journal of College Student Development*, 54(4), 413-429. doi:10.1353/csd.2013.0062
178. Ryan, J. (2000). *A guide to teaching international students*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
179. Samuelowicz, K. (1987). Learning problems of overseas students: Two sides of a story. *Higher Education Research and Development*, 16(2), 121-132.
180. Sharkey, F. ACE-related sessions in London // *EAIE Newsletter*. - No. 17. - Feb-ruary 1995.-P. 30-31.
181. Schüssler, K. *The Ambiguous Future of a Discipline: Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft [Die elektronische Ressource]* / K. Schüssler, B. Leutwyler // *Comparative Education at Universities World Wide*. – Second Edition, 2008. – URL: http://www.zug.phz.ch/fileadmin/media/zug.phz.ch/forschung/izb/schuessler_leutwyler_2008_01.pdf.
182. Stratton, B. Academic disciplines and the general track // *EAIE Newsletter*. - Special issue. - April 1998. - P. 52-55.
183. *Support for International Students in Higher Education – Practice and Principles*/Maria Kelo – Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft, 2006 (ACA Papers on International Cooperation in Education).
184. Svenkerud, A. LEM becomes LICOM // *EAAE Newsletter*.- Special issue, April 1998.-P. 39-41.
185. Umakoshi, T. Internationalization of Japanese higher education in 1980's

and early 1990's // Higher Education (H.W.Wilson - Educ). - v.34. - September, 1997. -P. 259-273.

186. Volet, S. & Jones, C. (2012). Cultural transitions in higher education: Individual adaptation, transformation and engagement. *Transitions across Schools and Cultures*, 17, 241-284. doi:10.1108/S0749-7423(2012)0000017012

187. Webb, G. (2005). Internationalisation of the curriculum: Teaching and learning. In J. Carroll & J. Ryan (Eds.), *Teaching international students: Improving learning for all* (pp. 109-119). London: Routledge.

188. Yang, H., Harlow, S., Maddux, C., & Smaby, M. (2006). The impact of cross-cultural experiences on worldviews of Chinese international students. *Counseling and Value*, 51, 21-38.

189. Yin, R.K. *Case-study research: Design and methods* / R.K. Yin. // Newbury Park, CA: Sage, 1989. P. 31-32.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

**Протокол неструктурированного интервью
с начальником отдела по работе с иностранными студентами
Университета Калифорнии в Сан-Диего Дольче Д., директором отдела
по работе с иностранными студентами и преподавателями Университета
Миннесоты Барбарой К. и директора центра иностранных студентов
Миссурийского университета Николь Д.**

1. Дайте определение понятия «ориентационная программа иностранных студентов».
2. С какой целью в Вашем вузе реализуется ориентационная программа для иностранных студентов?
3. Каково содержание и структура ориентационных программ иностранных студентов?
4. Является ли содержание вариативным? Если да, то от чего оно зависит?
5. Какие подходы Вы используете при разработке и реализации ориентационной программы для иностранных студентов?
6. Кто является субъектом разработки и реализации ориентационных программ? Проводится ли его подготовка к разработке и реализации данных программ?
7. Как и кем оцениваются результаты ориентационной программы иностранных студентов?
8. В чем вы видите основные трудности разработки и реализации ориентационных программ для иностранных студентов?

Спасибо за интервью!

Протокол беседы с иностранными студентами Университета Миннесоты, Миссурийского университета и Университета Калифорнии в Сан-Диего (США)

1. Какова была цель Вашего участия в ориентационной программе иностранных студентов?
2. По Вашему мнению, эта цель была достигнута?
3. Что вызвало наибольшие затруднения?
4. Какой модуль программы был для Вас наиболее полезным? Интересным?
5. Ориентационная программ иностранных студентов проходила изолированно от местных студентов или некоторые модули Вы посещали вместе? Как Вы к этому отнеслись?
6. На Ваш взгляд, что можно (нужно) было бы изменить в содержании ориентационной программы?
7. Каким образом участие в ориентационной программе отразилось на Вашей подготовке к обучению в вузе?

Спасибо за интервью!

Ориентационная программ для иностранных студентов

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВПО «ОМГПУ»)

Дополнительная образовательная программа

«ОРИЕНТАЦИОННАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ»

Программа курса рассчитана на 54 часа и предполагает использование трех педагогических форм организации занятий – лекция-дискуссия, проектировочный семинар и тренинг. На лекционно-дискуссионные занятия выносятся наиболее общие теоретические вопросы, обеспечивающие целостность понимания проблемы подготовки иностранных студентов. Особенность организации лекционно-дискуссионных занятий в том, что между изложением логических разделов лекции или в конце занятия по всему содержанию лекции организуется дискуссия – обмен мнениями. Проектировочный семинар, как педагогическая технология развития компетентности, предполагающая использование активных методов обучения, представляет собой групповое обсуждение на основе актуализации имеющихся знаний и опыта каждого из участников и разработку проекта, как группового способа решения конкретных проблем или затруднений. Проектировочный семинар также предусматривает продолжение дискуссии, открытой на лекции, способствующей осмыслению основных идей безопасности, формированию педагогических умений на основе анализа разных концепций и т.д. Тренинг как форма организации занятий, реализующая интенсивный способ выработки и усвоения знаний, умений, установок, необходимых для выполнения ключевого вида профессиональной деятельности, обладает содержательными (функции деятельности и соответствующие им профессиональные роли, их содержание и способы выполнения как объекты интенсивного воздействия) и организационными (активность участников, игровой характер, обучающая направленность, обратная связь, групповой характер занятий как общеметодические условия воздействия) свойствами.

Особое внимание в процессе реализации данной программы уделяется самостоятельной работе педагогов.

Аудиторная самостоятельная работа может реализовываться при проведении практических занятий, семинаров и во время чтения лекций.

На практических и семинарских занятиях различные виды самостоятельной работы позволяют сделать процесс обучения более интересным и поднять активность значительной части педагогов.

Для проведения занятий необходимо иметь большой банк заданий и задач для самостоятельного решения, причем эти задания могут быть дифференцированы по степени сложности.

Из различных форм самостоятельной работы для практических занятий с иностранными студентами наилучшим образом подходят “деловые игры”. Тематика игры может носить прикладной характер, включать задачи ситуационного моделирования по данной проблеме и т.д. Цель деловой игры - в имитационных условиях дать иностранному студенту возможность разрабатывать и принимать решения.

При проведении семинаров и практических занятий иностранные студенты могут выполнять самостоятельную работу как индивидуально, так и малыми группами, каждая из которых разрабатывает свой проект (задачу).

В качестве форм и методов контроля **внеаудиторной** самостоятельной работы могут быть использованы групповые фокус-группы, самоотчеты, защита проектов и др.

Целью курса является формирование и развитие готовности иностранных студентов к обучению в российском вузе.

Задачи дополнительной образовательной программы:

В результате освоения ориентационной программы иностранный студент:

знает

- об особенностях обучения в зарубежном вузе (российском);
- о стране и городе пребывания, культуре страны пребывания, а также системе образования и основах законодательства Российской Федерации;
- о возможностях образовательного пространства университета;
- об основах межкультурной коммуникации.

умеет

- находить информацию, необходимую для решения возникающих проблем и подготовки к обучению в российском вузе;
- использовать инфраструктуру образовательной среды вуза для решения возникающих проблем;
- организовывать взаимодействия с представителями других культур;
- определять проблемы в процессе подготовки к обучению в вузе и определять способы их решения.

владеет

- технологиями поиска и отбора необходимой информации, связанной с подготовкой к обучению в российском вузе;
- технологиями осуществления взаимодействия с представителями других культур.

Принципы отбора содержания и организации учебного материала:

1. Принцип педагогического сопровождения базируется на социально-психологическом подходе к организации обучения, в его основе лежит признание особой роли преподавателя как помощника, консультанта и партнера в процессе ориентационной программы. Задачами педагогического сопровождения являются осуществление психологического, личностного, интеллектуального сопровождения, предупреждение проблем и трудностей в процессе обучения, помощь в разрешении актуальных задач развития личности, в социализации иностранного студента, независимо от его возраста, национальности и положения, в развитии социокультурной, психологической и коммуникативной компетенций иностранных студентов. Принцип педагогического сопровождения начинает осуществляться ещё на этапе подготовки ориентационной программы ее организатором. Изучение проблем и потребностей иностранных студентов, их дифференциация, активное сотрудничество со специалистами конкретной сферы знаний, подбор индивидуальных материалов и программы, изучение социо-

демографических характеристик студентов являются неперенными стадиями подготовительного этапа ориентационной программы для иностранных студентов.

2. Принцип социально-педагогической интеракции подразумевает активное взаимодействие педагогов и учащихся, направленное на развитие социальных компетенций в процессе освоения ориентационной программы.

3. Разнообразие средств, форм, методов обучения, возможность сочетания формального и неформального образования в процессе ориентационной программы, гибкое распределение времени приводят к наибольшей заинтересованности иностранных студентов в дальнейшем обучении, снимают усталость и выводят педагогический процесс на более высокий уровень.

4. Принцип событийности. На результаты образования влияет эмоциональный фон этого процесса. Достижение эмоциональной насыщенности ориентационной программы основывается на принципах событийности, ярких впечатлений, эмоциональности и увлекательности. Их реализации способствует присутствие иностранных студентов в новой культурной и социальной среде, что связано со сменой впечатлений и яркими эмоциональными переживаниями.

5. Принцип междисциплинарности проявляется с одной стороны, в связи с необходимостью интеграции в деятельность организатора ориентационной программы знаний и компетенций из различных предметных областей – психологии, педагогики, образовательного менеджмента, истории, юриспруденции, а с другой стороны, интеграции предметных знаний с практическим опытом проведения ориентационной программы.

6. Принципы практикоориентированности и проблемноориентированности, которые позволяют сочетать применение теоретических знаний в решении практических вопросов и проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты в процессе обучения в российском вузе.

Междисциплинарные связи

Ориентационная программа иностранных студентов предполагает междисциплинарные связи с культурологией, историей, географией, психологией.

Образовательные технологии

Ориентационная программа иностранных студентов реализуется на основе использования ряда гуманитарных образовательных технологий (технология ситуационного анализа, веб-квест, проектная технология, технология портфолио).

Текущая аттестация качества усвоения знаний

В процессе изучения курса предполагается использование балльно-рейтинговой системы оценки достижений.

Тематический план

№	Раздел (модуль) курса	Всего часов (в трудоемкости)	Аудиторные		Самостоятельная работа
			Лекции	Практические занятия	
	Модуль 1. Особенности обучения в российском вузе / Russian Academic Culture				

УЭ-1. Россия вчера и сегодня: население, политика, экономика	6	2	2	2
УЭ-2. Система образования Российской Федерации	4		2	2
УЭ-3. Права и обязанности иностранных студентов, обучающихся в российском вузе	4		2	2
Модуль 2. Русский менталитет и нормы поведения / Russian Mentality and Behavior				
УЭ-1. Феноменология русской культуры	4		2	2
УЭ-2. Русский национальный характер	2			2
Модуль 3. Правовое положение обучающихся в России иностранных граждан / Legal Status of International Students in the Russian Federation				
УЭ-1. Правовое положение иностранных граждан на территории Российской Федерации	4	2		2
УЭ-2. Признание и установление эквивалентности иностранных документов об образовании в РФ: международные договоры и межправительственные соглашения	2	2		
УЭ-3. Порядок оказания медицинской помощи иностранным студентам, обучающимся в российских высших учебных заведениях	2	2		
Модуль 4. Жизнь и учеба в Омске / Life and Studies in Omsk				
УЭ-1. Знакомьтесь: Омск	6		2	4
УЭ-2. ОмГПУ – университет возможностей	4		2	2
Модуль 5. Введение в межкультурную коммуникацию / Introduction to Intercultural Communication				
УЭ-1. Основные понятия и категории межкультурной коммуникации	6	2	2	2
УЭ-2. Коммуникация и культура	4	2	2	
УЭ-3. Основные компоненты культуры				

УЭ-4. Межкультурная адаптация. Культурный шок.	6	2	2	2
ИТОГО:	54	14	18	22

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

Модуль 1. Особенности обучения в российском вузе / Russian Academic Culture

УЭ-1. Россия вчера и сегодня: население, политика, экономика.

Россия на карте мира. Россияне: национальные и региональные различия, уровень и стиль жизни. Города России. Русская деревня. Кто и как управляет Россией? Российские СМИ. Становление гражданского общества в России. Российское образование. Российское здравоохранение. Транспортная система России. Экономика России и русский бизнес.

УЭ-2. Система образования Российской Федерации.

Основные характеристики системы образования Российской Федерации. Условия, необходимые для поступления на программы высшего образования. Высшее образование Российской Федерации. Степени (квалификации) и дипломы высшего образования. Программы высшего и послевузовского образования.

УЭ-3. Права и обязанности иностранных студентов, обучающихся в российском вузе.

Устав университета. Положение об иностранном студенте. Порядок приема и обучения иностранных граждан. Требования к знаниям русского языка.

Модуль 2. Русский менталитет и нормы поведения / Russian Mentality and Behavior

УЭ-1. Феноменология русской культуры.

Русское православие. Русская икона. Русский православный храм. Русский дом. Русская семья. Русский костюм. Русская кухня. Русская песня. Русский народный танец. Русский балет. Русская зима. Русские дороги.

УЭ-2. Русский национальный характер.

Национальный характер: что это такое и можно ли его изучить? "Русская душа": миф или реальность? Религиозность русских. Традиции русской семьи. Национальный характер и особенности русской государственности. Россиянин и закон: традиция и проблемы развития правового сознания россиян. Русский характер и русский бизнес: что нужно знать иностранцу о русском партнере.

Модуль 3. Правовое положение обучающихся в России иностранных граждан / Legal Status of International Students in the Russian Federation

УЭ-1. Правовое положение иностранных граждан на территории Российской Федерации.

Виза и правила ее оформления. Порядок оформления приглашения на въезд в Российскую Федерацию. Миграционный контроль.

УЭ-2. Признание и установление эквивалентности иностранных документов об образовании в РФ.

Европейское руководство в сфере признания иностранных документов об образовании. Нормативные акты Российской Федерации. Нормативные акты международного права. Практические вопросы легализации документов.

УЭ-3. Порядок оказания медицинской помощи иностранным студентам, обучающимся в российских высших учебных заведениях.

Оказание медицинской помощи иностранным гражданам: нормативные документы. Скорая медицинская помощь. Плановая медицинская помощь.

Модуль 4. Жизнь и учеба в Омске / Life and Studies in Omsk

УЭ-1. Знакомьтесь: Омск.

Физико-географическая характеристика г. Омска. История. Административное устройство. Население. Символика. Архитектура и инфраструктура. Экономика. Транспорт. Культура и досуг.

УЭ-2. ОмГПУ – университет возможностей.

История и традиция университета. Университет сегодня: факты и цифры. Инфраструктура университета: возможности для студентов.

Модуль 5. Модуль «Введение в межкультурную коммуникацию /Introduction to Intercultural Communication

УЭ-1. Основные понятия и категории межкультурной коммуникации.

Понятия «коммуникация», «межкультурная коммуникация», «стереотипы», «межкультурные барьеры», «коммуникативное понимание», «атрибуции», «невербальная коммуникация», «паравербальная коммуникация». Теория межкультурной коммуникации в общей системе коммуникативистики и других гуманитарных наук.

УЭ-2. Коммуникация и культура.

Основные понятия и категории межкультурной коммуникации. Коммуникация и культура.

УЭ-3. Основные компоненты культуры.

Основные компоненты культуры. Когнитивные аспекты межкультурной коммуникации. Лингвистический аспект межкультурной коммуникации.

УЭ-4. Межкультурная адаптация. Культурный шок.

Организация самостоятельной работы студентов

К заданиям для самостоятельной работы студентов по данному курсу относятся:

- подготовка к участию в диалогических формах занятий (дискуссии, проблемные обсуждения, деловых играх и т.п.);
- работа со словарями и справочной литературой, учебными пособиями, журналами и педагогическими изданиями;
- работа с электронными базами данных, материалами сайтов, ресурсами, связанными с проблемами образования и педагогической науки;
- работа с информационно-правовыми порталами и системами.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ:

1. Высшее образование в России. Справочно-методическое пособие / Воронина В.Н., Коропченко А.А., Старченко В.В. // - М., Издательство, 2012.
2. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.
3. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: ИТДГК "Гнозис", 2003.
4. Конституция российской Федерации, от 12.12.1993 г.
5. Закон Российской Федерации от 10.07.1992г. № 3226-1 «Об образовании»
6. Зверев Н.И. , Долгий путь признания // Платное образование. - (- 2003. - N 1. - - 2004. - N4.)
7. Интернет-портал Министерства культуры РФ «Культура России». <http://www.mincult.ru/default.asp>
8. Кочедамов В. И. Омск. Как рос и строился город. — Омск : Омское книжное издательство, 1960—112 с. Репринтное издание, 2013.
9. Коропченко А.А., Житникова М.Н. О некоторых вопросах легализации документов об образовании // Международное сотрудничество в образовании: Материалы III международной научно-практической конференции. - Ч.1. - СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2002. - 298 с. - С. 41-43.

10. Курганова Н.И. Межкультурный диалог как способ освоения культуры. Мурманск, 2007.
11. Лебедева Н.М. Социально-психологические закономерности аккультурации этнических групп // Этническая психология и общество / Под ред. Н.М.Лебедевой. М.: Старый сад, 1997. С.271-289.
12. Международная стандартная классификация образования МСКО 1997. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-ru.pdf>
13. Муравлева Н.В. Понимание и интерпретация фактов чужой культуры / /Россия и Запад: диалог культур. М., 1999. Вып. 7
14. Народная энциклопедия городов и регионов России «Мой Город». http://www.mojgorod.ru/omsk_obl/omsk/
15. Новейшая история России: события, люди, страны. <https://russia.mail.ru/>
16. Официальный портал Администрации города Омска. <http://www.admomsk.ru/web/guest/main>
17. Официальный сайт Омского государственного педагогического университета. <http://omgpu.ru/>
18. Официальный сайт Национального информационного центра по вопросам признания документов об образовании и (или) квалификации, ученых степеней и званий, полученный в иностранном государстве. <http://nic.gov.ru/>
19. Перечень международных договоров по вопросу признания и установления эквивалентности иностранных документов об образовании
20. Портал Министерства образования и науки Российской Федерации. www.russia.edu.ru
21. Постановление Правительства Российской Федерации N 546 от 1 сентября 2005 г. "Об утверждении Правил оказания медицинской помощи иностранным гражданам на территории Российской Федерации»
22. Постановлением Правительства РФ от 11.12.1998 № 1488 "О медицинском страховании иностранных граждан, временно находящихся в Российской Федерации, и российских граждан при выезде из Российской Федерации"
23. Приказ Минобрнауки России от 14.04.2009 №128«О порядке признания и установления в Российской Федерации эквивалентности документов иностранных государств об образовании»;
24. Распоряжение Правительства Российской Федерации "Об утверждении перечня иностранных образовательных организаций, которые выдают документы об образовании и (или) квалификации, признаваемых в Российской Федерации"
25. Российское образование для иностранных граждан. Сборник материалов информационно-аналитической системы поддержки экспорта российского образования (ИАС ЭРО) (www.russia.edu.ru). / Акимов Ю.П., Захарова О.К., Коропченко А.А., Пашовкина Н.А., Петренко В.Н., Скуратов А.К./ – М., 2010. – 212 с.
26. Россия // Большая советская энциклопедия. — М., 1972. — Т. 10. — С. 539—556.
27. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие / А.П. Садохин. — М.: КИОРУС, 2014.
28. Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. www.mon.gov.ru.
29. Справочник иностранного студента Омского государственного педагогического университета
30. Стефаненко Т. Г. Методы подготовки к межкультурному взаимодействию // Стефаненко Т.Г., Шлягина Е.И., Ениколопов С.Н. Методы этнопсихологического исследования. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. С.55-78.

31. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. "Лингвистика", "Межкультурная коммуникация". М.: Слово, 2000.
32. Ткач Г.Ф. Очередной шаг в решении вопросов признания // Международное сотрудничество в образовании: Материалы III международной научно-практической конференции. - Ч. 1. - СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2002. - 298 с. - С. 59-61.
33. Устав Омского государственного педагогического университета. <http://www.omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/dokumenty/regulations-2011.pdf>
34. Федеральный закон от 29.12.2013 №273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".
35. Федерального закона от 29.11.2010 № 326-ФЗ "Об обязательном медицинском страховании в Российской Федерации"
36. Шевченко Е.В., Оценка иностранных документов об образовании // Высокие интеллектуальные технологии образования и науки: V междунар. науч.-метод. конф., г. Санкт-Петербург, 30-31 января 1998 года. - СПб.: Изд-во СПбГТУ, 1998. - 272 с. - С. 219-220.
37. Шевченко Е.В. Проблемы признания российских документов об образовании и некоторые пути их решения: Доклад // Всемирный форум иностранных выпускников российских (советских) высших учебных заведений: Секционное заседание, 15 мая 2003 года, г. Москва. - Архив Е.В. Шевченко, 2003.
38. Уорд К. Алфавит аккультурации // Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. СПб., 2003.
39. Kelz H. P. Interkulturelle Kommunikation und Wirtschaftsdeutsch-Didaktik // Das Wort. Germanistisches Jahrbuch '00-01 GUS. Moskva: Metatext, Ltd., 2000.

Программа повышения квалификации для преподавателей, осуществляющих реализацию ориентационной программы для иностранных студентов

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВПО «ОМГПУ»)

Дополнительная образовательная программа повышения квалификации педагогических работников

**«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ
СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ**

Программа курса рассчитана на 72 часа и предполагает использование трех педагогических форм организации занятий – лекция-дискуссия, проектировочный семинар и тренинг. На лекционно-дискуссионные занятия выносятся наиболее общие теоретические вопросы, обеспечивающие целостность понимания проблемы подготовки иностранных студентов. Особенность организации лекционно-дискуссионных занятий в том, что между изложением логических разделов лекции или в конце занятия по всему содержанию лекции организуется дискуссия – обмен мнениями. Проектировочный семинар, как педагогическая технология развития профессиональной компетентности, предполагающая использование активных методов обучения, представляет собой групповое обсуждение на основе актуализации имеющихся знаний и опыта каждого из участников и разработку проекта, как группового способа решения конкретных профессиональных проблем или затруднений. Проектировочный семинар также предусматривает продолжение дискуссии, открытой на лекции, способствующей осмыслению основных идей безопасности, формированию педагогических умений на основе анализа разных концепций и т.д. Тренинг как форма организации занятий, реализующая интенсивный способ выработки и усвоения знаний, умений, установок, необходимых для выполнения ключевого вида профессиональной деятельности, обладает содержательными (функции деятельности и соответствующие им профессиональные роли, их содержание и способы выполнения как объекты интенсивного воздействия) и организационными (активность участников, игровой характер, обучающая направленность, обратная связь, групповой характер занятий как обще-методические условия воздействия) свойствами.

Особое внимание в процессе реализации данной программы уделяется самостоятельной работе педагогов.

Аудиторная самостоятельная работа может реализовываться при проведении практических занятий, семинаров и во время чтения лекций.

На практических и семинарских занятиях различные виды самостоятельной работы позволяют сделать процесс обучения более интересным и поднять активность значительной части педагогов.

Для проведения занятий необходимо иметь большой банк заданий и задач для самостоятельного решения, причем эти задания могут быть дифференцированы по степени сложности.

Из различных форм самостоятельной работы для практических занятий с педагогами наилучшим образом подходят “деловые игры”. Тематика игры может быть связана с конкретными проблемами научного, теоретического, методического обоснования проблемы подготовки иностранных студентов или носить прикладной характер, включать задачи ситуационного моделирования по данной проблеме и т.д. Цель деловой игры - в имитационных условиях дать слушателю возможность разрабатывать и принимать решения.

При проведении семинаров и практических занятий педагоги могут выполнять самостоятельную работу как индивидуально, так и малыми группами, каждая из которых разрабатывает свой проект (задачу). Выполненный проект (решение проблемной задачи) затем рецензируется другой группой по круговой системе. Публичное обсуждение и защита своего варианта повышают роль самостоятельной работы и усиливают стремление к ее качественному выполнению. Данная система организации практических занятий позволяет вводить в задачи научно-исследовательские элементы, упрощать или усложнять задания.

В качестве форм и методов контроля **внеаудиторной** самостоятельной работы могут быть использованы групповые фокус-группы, самоотчеты, защита проектов и др.

Цель дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации педагогических работников «Актуальные проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе»: содействие овладению слушателем компетенциями в области проектирования и осуществления подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе на основе ориентационных программ.

Задачи дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации педагогических работников «Актуальные проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе»:

Слушатель, успешно окончивший программу, будет готов:

знать:

- предмет и задачи этнической психологии, как междисциплинарной дисциплины, так и прикладной отрасли социальной психологии;
- сущность этнопсихологических явлений, специфику их формирования и проявления в межличностном и деловом общении;
- состояние современных исследований в области педагогики толерантности;
- проблемы формирования толерантного сознания в полиэтничных группах;
- условия разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов;

уметь:

- применять полученные знания в педагогической практике;
- выявлять и анализировать психологические механизмы этнических процессов;
- диагностировать, прогнозировать и подвергать коррекции межэтнические отношения;
- диагностировать проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты в процессе подготовки к обучению в российском вузе;
- учитывать специфику национально-психологических особенностей людей в процессе межличностных и деловых отношений.
- отбирать эффективные методы, технологии, способы профессиональной деятельности в процессе подготовки иностранных студентов к обучению в вузе;

- разрабатывать программы и проекты по формированию толерантной культуры в образовательном пространстве;
- разрабатывать ориентационные программы иностранных студентов.

владеть:

- алгоритмом применения полученных при изучении курса знаний в практической деятельности в процессе подготовки иностранных студентов к обучению в вузе;
- алгоритмом разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов;
- способом правильного ориентирования в сложной обстановке, межнациональных и внутриэтнических отношений людей;
- технологиями организации профессиональной деятельности на основе анализа и оценки себя как субъекта межкультурного взаимодействия;
- алгоритмом рефлексии педагогической деятельности и анализом образовательных результатов педагогов.

Предполагаемый результат освоения программы: Готовность (личностная, теоретическая, практическая) преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки.

Освоение дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации педагогических работников «Актуальные проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе»:

Карта компетенций

Компетенция	Характеристика компетенции
1. Личностная готовность преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки	1.1. Способен использовать индивидуальные особенности в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки
	1.2. Способен анализировать и оценивать себя как субъекта межкультурного взаимодействия, организовывать его рефлексиию
	1.3. Способен распознавать и преодолевать межкультурные барьеры и правильно ориентироваться в сложной обстановке межнациональных и внутриэтнических отношений людей
2. Теоретическая готовность преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки	2.1. Способен использовать современную научную терминологию, концепции и подходы в сфере межкультурной коммуникации, этнопсихологии, толерантной педагогике и разработки ориентационных программ иностранных студентов
	2.2. Способен использовать знания в сфере межкультурной коммуникации, этнопсихологии и толерантной педагогике в процессе подготовки иностранных студентов к обучению в вузе
	2.3. Способен распознавать проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты в процессе подготовки к обучению в российском вузе
3. Практическая готовность преподавателей к	3.1. Способен разрабатывать проекты в области межкультурной коммуникации, программы опытно-экспериментальной работы по формированию толерантной

работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовке	культуры в образовательном пространстве
	3.2. Способен сотрудничать в творческих, рабочих группах по внедрению проектов и проведению экспериментов в процессе подготовки иностранных студентов к обучению в вузе
	3.3. Способен взаимодействовать с представителями других культур
	3.4. Способен использовать инструментарий (методы, технологии, способы) профессиональной деятельности для разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов

Наименование компетенции: «Личностная готовность преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки»

Личностная готовность преподавателя к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки	Формулировка: способен использовать индивидуальные особенности в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки; способен анализировать и оценивать себя как субъекта межкультурного взаимодействия, организовывать его рефлексию; способен распознавать и преодолевать межкультурные барьеры, правильно ориентироваться в сложной обстановке межнациональных и внутриэтнических отношений людей.
---	--

Компонентный состав компетенций

Перечень компонентов:	Технологии формирования:	Средства и технологии оценки:
Знает:		
– методы изучения индивидуальных способностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, в том числе себя как субъекта межкультурного взаимодействия; – виды и техники рефлексии; – признаки и типологию межкультурных барьеров.	Проблемная лекция Самостоятельная работа	Тест Эссе
Умеет:		
– изучать индивидуальные способности в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки; – анализировать и оценивать себя как субъекта межкультурного взаимодействия; – организовывать рефлексию своей профессиональной деятельности; – распознавать межкультурные барьеры в профессиональной	Практическая работа Самостоятельная работа	Наблюдение Анкетирование

деятельности.		
Владеет:		
<ul style="list-style-type: none"> - техниками актуализации индивидуальных способностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки; - приемами анализа и оценки себя как субъекта межкультурного взаимодействия; - техниками организации рефлексии своей профессиональной деятельности в процессе подготовки иностранных студентов; - приемами преодоления межкультурных барьеров, мешающих организовывать и осуществлять подготовку иностранных студентов к обучению в вузе. 	<p>Практическая работа</p> <p>Самостоятельная работа</p> <p>Метод тренинга</p>	Наблюдение

Содержательная структура компетенций

№ п/п	Компоненты компетенции		Модули Блоки Учебные планы
1.	способен использовать индивидуальные особенности в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки; способен анализировать и оценивать себя как субъекта межкультурного взаимодействия, организовывать его рефлексию; способен распознавать и преодолевать межкультурные барьеры, правильно ориентироваться в сложной обстановке межнациональных и внутриэтнических отношений людей.		Модуль 1. Введение в межкультурную коммуникацию Модуль 2. Психология межнациональных отношений
1.1.	знает	<ul style="list-style-type: none"> – методы изучения индивидуальных способностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, в том числе себя как субъекта межкультурного взаимодействия; – виды и техники рефлексии; – признаки и типологию межкультурных барьеров. 	Модуль 3. Педагогика толерантности
1.2.	умеет	<ul style="list-style-type: none"> – изучать индивидуальные способности в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки; – анализировать и оценивать себя как субъекта межкультурного взаимодействия; – организовывать рефлексию своей профессиональной деятельности; – распознавать межкультурные барьеры в 	

		профессиональной деятельности.	
1.3.	владеет	<ul style="list-style-type: none"> - техниками актуализации индивидуальных способностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки; - приемами анализа и оценки себя как субъекта межкультурного взаимодействия; - техниками организации рефлексии своей профессиональной деятельности в процессе подготовки иностранных студентов; - приемами преодоления межкультурных барьеров, мешающих организовывать и осуществлять подготовку иностранных студентов. 	

Дескрипторы уровней освоения компетенции

Ступени уровней освоения компетенции	Отличительные признаки
Пороговый	<p>знает некоторые методы изучения индивидуальных особенностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, в том числе себя как субъекта межкультурного взаимодействия; виды и техники рефлексии; признаки и типологию межкультурных барьеров.</p> <p>умеет осуществлять самостоятельный поиск методик изучения индивидуальных способностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, на основе их изучения анализировать себя как субъекта межкультурного взаимодействия</p> <p>владеет отдельными приемами актуализации индивидуальных способностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, анализа и оценки себя как субъекта межкультурного взаимодействия</p>
Продвинутый	<p>знает методы изучения индивидуальных способностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, в том числе себя как субъекта межкультурного взаимодействия; виды и техники рефлексии; признаки межкультурных барьеров</p> <p>умеет изучать индивидуальные способности в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, анализировать и оценивать себя как субъекта межкультурного взаимодействия; организовывать рефлексии собственной деятельности в процессе подготовки иностранных студентов; распознавать некоторые межкультурные барьеры в собственной профессиональной деятельности</p> <p>владеет некоторыми техниками актуализации индивидуальных способностей в процессе работы с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки и приемами анализа и оценки себя как субъекта межкультурного взаимодействия; некоторыми техниками организации рефлексии собственной деятельности в процессе подготовки иностранных студентов; отдельными приемами преодоления межкультурных барьеров в профессиональной деятельности.</p>
Высокий	знает способы разработки программ изучения индивидуальных

программ иностранных студентов.		
Умеет:		
<ul style="list-style-type: none"> – теоретически обосновывать изменения в системе подготовки иностранных студентов к обучению в вузе; – концепции и подходы в сфере межкультурной коммуникации, этнопсихологии, толерантной педагогике; – распознавать проблемы иностранных студентов, с которыми сталкиваются иностранные студенты в процессе подготовки к обучению в российском вузе 	<ul style="list-style-type: none"> Практические занятия Групповая работа Самостоятельная работа 	Экспертиза продуктов проектной деятельности
Владеет:		
способами теоретического, нормативного, законодательного обоснования изменений в системе подготовки иностранных студентов, технологией разработки и реализации ориентационных программ	<ul style="list-style-type: none"> Практические занятия Групповая работа Самостоятельная работа 	Экспертиза продуктов проектной деятельности

Содержательная структура компетенций

№ п/п	Компоненты компетенции	Модули Блоки Учебные планы
1.	способен использовать современную научную терминологию, концепции и подходы в сфере межкультурной коммуникации, этнопсихологии, толерантной педагогике и разработки ориентационных программ иностранных студентов; способен использовать знания в сфере межкультурной коммуникации, этнопсихологии и толерантной педагогике в процессе подготовки иностранных студентов к обучению в вузе; способен распознавать проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты в процессе подготовки к обучению в российском вузе	<p>Модуль 1. Введение в межкультурную коммуникацию</p> <p>Модуль 2. Психология межэтнических отношений</p> <p>Модуль 3. Педагогика толерантности</p> <p>Модуль 4. Разработка и реализация ориентационных программ иностранных студентов</p>
1.1.	<p>знает</p> <ul style="list-style-type: none"> – современную научную терминологию, концепции и подходы в сфере межкультурной коммуникации, этнопсихологии, толерантной педагогике; – концепции, подходы разработки ориентационных программ иностранных студентов; – условия разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов. 	
1.2.	<p>умеет</p> <ul style="list-style-type: none"> – теоретически обосновывать изменения в 	

		<p>системе подготовки иностранных студентов к обучению в вузе;</p> <ul style="list-style-type: none"> – концепции и подходы в сфере межкультурной коммуникации, этнопсихологии, толерантной педагогике; – распознавать проблемы иностранных студентов, с которыми сталкиваются иностранные студенты в процессе подготовки к обучению в российском вузе 	
1.3.	владеет	<p>способами теоретического, нормативного, законодательного обоснования изменений в системе подготовки иностранных студентов, технологией разработки и реализации ориентационных программ</p>	

Дескрипторы уровней освоения компетенции

Ступени уровней освоения компетенции	Отличительные признаки
Пороговый	<p>знает некоторую современную научную терминологию, концепции и подходы в сфере межкультурной коммуникации, этнопсихологии, толерантной педагогике; концепции, подходы разработки ориентационных программ иностранных студентов</p> <p>умеет использовать некоторую научную терминологию, концепции и подходы в сфере межкультурной коммуникации, этнопсихологии, толерантной педагогике; распознавать проблемы иностранных студентов, с которыми сталкиваются иностранные студенты в процессе подготовки к обучению в российском вузе</p> <p>владеет способами нормативного обоснования изменений в системе подготовки иностранных студентов к обучению в вузе</p>
Продвинутый	<p>знает основную научную терминологию, концепции и подходы в сфере межкультурной коммуникации, этнопсихологии, толерантной педагогике; концепции, подходы разработки ориентационных программ иностранных студентов</p> <p>умеет анализировать и оценивать концепции в сфере межкультурной коммуникации, этнопсихологии, толерантной педагогике; использовать основную научную терминологию в сфере профессиональной деятельности</p> <p>владеет способами теоретического, нормативного, законодательного обоснования изменений в системе подготовки иностранных студентов к обучению в вузе</p>
Высокий	<p>знает современную научную терминологию, концепции и подходы в сфере межкультурной коммуникации, этнопсихологии, толерантной педагогике; концепции, подходы разработки ориентационных программ иностранных студентов; условия разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов.</p> <p>умеет анализировать, оценивать научные концепции и подходы в сфере в сфере межкультурной коммуникации, этнопсихологии, толерантной педагогике; использовать современную научную терминологию в сфере профессиональной деятельности.</p> <p>владеет способами теоретического, нормативного, законодательного</p>

	обоснования изменений в системе подготовки иностранных студентов к обучению в вузе, технологией разработки и реализации ориентационных программ
--	---

Наименование компетенции: «Практическая готовность преподавателей к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки»

Практическая готовность преподавателя к работе с иностранными студентами на этапе довузовской подготовки	Формулировка: способен разрабатывать проекты в области межкультурной коммуникации, программы опытно - экспериментальной работы по формированию толерантной культуры в образовательном пространстве; способен сотрудничать в творческих, рабочих группах по внедрению проектов и проведению экспериментов в процессе подготовки иностранных студентов к обучению в вузе; способен взаимодействовать с представителями других культур; способен использовать инструментарий (методы, технологии, способы) профессиональной деятельности для разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов
---	--

Компонентный состав компетенций

Перечень компонентов:	Технологии формирования:	Средства и технологии оценки:
Знает:		
<ul style="list-style-type: none"> – теоретические основы проектирования в области межкультурной коммуникации, программы опытно - экспериментальной работы по формированию толерантной культуры в образовательном пространстве; – принципы, технологии сотрудничества в профессиональном сообществе; – основы межкультурной коммуникации; – методы, технологии, условия разработки и реализации ориентационной программы иностранных студентов 	<ul style="list-style-type: none"> Проблемная лекция Самостоятельная работа 	<ul style="list-style-type: none"> Эссе Экспертиза продуктов проектной деятельности
Умеет:		
<ul style="list-style-type: none"> – отбирать методы, технологии, условия разработки и реализации ориентационной программы иностранных студентов; – разрабатывать и реализовывать ориентационную программу иностранных студентов; – разрабатывать программы, проекты и тренинги по 	<ul style="list-style-type: none"> Практические занятия 	<ul style="list-style-type: none"> Наблюдение, Экспертиза продуктов проектной деятельности

<p>формированию толерантной культуры в образовательном пространстве;</p> <p>– организовывать сотрудничество в творческих, рабочих группах по внедрению проектов и ориентационных программ иностранных студентов;</p> <p>– взаимодействовать с представителями других культур.</p>	<p>Самостоятельная работа</p> <p>Групповая работа</p> <p>Метод тренинга</p>	
Владеет:		
<p>– технологиями (методами, средствами, способами) разработки и реализации программ, проектов и тренинги по формированию толерантной культуры в образовательном пространстве;</p> <p>– технологией разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов;</p> <p>– технологией работы в группе;</p> <p>– навыками межкультурной коммуникации.</p>	<p>Практические занятия</p> <p>Самостоятельная работа</p> <p>Метод тренинга</p>	<p>Экспертиза продуктов проектной деятельности</p>

Содержательная структура компетенций

№ п/п	Компоненты компетенции	Модули Блоки Учебные планы
1.	способен разрабатывать проекты в области межкультурной коммуникации, программы опытно-экспериментальной работы по формированию толерантной культуры в образовательном пространстве; способен сотрудничать в творческих, рабочих группах по внедрению проектов и проведению экспериментов в процессе подготовки иностранных студентов к обучению в вузе; способен взаимодействовать с представителями других культур; способен использовать инструментарий (методы, технологии, способы) профессиональной деятельности для разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов	<p>Модуль 1. Введение в межкультурную коммуникацию</p> <p>Модуль 2. Психология межэтнических отношений</p> <p>Модуль 3. Педагогика толерантности</p> <p>Модуль 4. Разработка и реализация ориентационных программ иностранных студентов</p>
1.1.	<p>знает</p> <ul style="list-style-type: none"> – теоретические основы проектирования в области межкультурной коммуникации, программы опытно-экспериментальной работы по формированию толерантной культуры в образовательном пространстве; – принципы, технологии сотрудничества в профессиональном сообществе; – основы межкультурной коммуникации; – методы, технологии, условия разработки ориентационной программы иностранных студентов. 	

1.2.	умеет	<ul style="list-style-type: none"> – отбирать методы, технологии, условия разработки и реализации ориентационной программы иностранных студентов; – разрабатывать и реализовывать ориентационную программу иностранных студентов; – разрабатывать программы, проекты и тренинги по формированию толерантной культуры в образовательном пространстве; – организовывать сотрудничество в творческих, рабочих группах по внедрению проектов и ориентационных программ иностранных студентов; – взаимодействовать с представителями других культур. 	
1.3.	владеет	<ul style="list-style-type: none"> – технологиями (методами, средствами, способами) разработки и реализации программ, проектов и тренинги по формированию толерантной культуры в образовательном пространстве; – технологией разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов; – технологией работы в группе; – навыками межкультурной коммуникации. 	

Дескрипторы уровней освоения компетенции

Ступени уровней освоения компетенции	Отличительные признаки
Пороговый	<p>знает основы проектирования и разработки программ опытно-экспериментальной работы по формированию толерантной культуры в образовательном пространстве; некоторые технологии сотрудничества в профессиональном сообществе; некоторые основы межкультурной коммуникации.</p> <p>умеет разрабатывать проекты в области межкультурной коммуникации, программы опытно-экспериментальной работы по формированию толерантной культуры в образовательном пространстве; сотрудничать в творческих, рабочих группах по внедрению проектов и проведению эксперимента в процессе подготовки иностранных студентов.</p> <p>владеет некоторыми технологиями (методами, средствами, способами) разработки и внедрения проектов в области межкультурной коммуникации, программ опытно-экспериментальной работы по формированию толерантной культуры в образовательном пространстве; методами экспертизы результатов проектирования.</p>
Продвинутый	<p>знает теоретические основы проектирования в области межкультурной коммуникации, программ опытно-экспериментальной работы по формированию толерантной культуры в образовательном</p>

	<p>пространстве; принципы, технологии сотрудничества в профессиональном сообществе; основы межкультурной коммуникации</p> <p>умеет разрабатывать проекты в области межкультурной коммуникации, программы опытно-экспериментальной работы по формированию толерантной культуры в образовательном пространстве; сотрудничать в творческих, рабочих группах по внедрению проектов и проведению эксперимента в процессе подготовки иностранных студентов; проводить экспертизу внедренных проектов; разрабатывать ориентационные программы иностранных студентов; организовывать (по мере необходимости) сотрудничество в творческих, рабочих группах по внедрению проектов; вести диалог с представителями других культур.</p> <p>владеет технологиями (методами, средствами, способами) разработки и внедрения проектов в области межкультурной коммуникации, программ опытно-экспериментальной работы по формированию толерантной культуры в образовательном пространстве; технологиями разработки ориентационных программ иностранных студентов; технологиями работы в группе; некоторыми методами экспертизы результатов проектирования; технологиями межкультурной коммуникации.</p>
Высокий	<p>знает теоретические основы проектирования в области межкультурной коммуникации, программ опытно-экспериментальной работы по формированию толерантной культуры в образовательном пространстве; принципы, технологии сотрудничества в профессиональном сообществе; основы межкультурной коммуникации; методы, технологии, условия разработки ориентационной программы иностранных студентов</p> <p>умеет разрабатывать проекты в области межкультурной коммуникации, программы опытно-экспериментальной работы по формированию толерантной культуры в образовательном пространстве; сотрудничать в творческих, рабочих группах по внедрению проектов и проведению эксперимента в процессе подготовки иностранных студентов; проводить экспертизу внедренных проектов; разрабатывать и реализовывать ориентационные программы иностранных студентов; организовывать сотрудничество в творческих, рабочих группах по внедрению проектов; вести диалог с представителями других культур.</p> <p>владеет современными технологиями разработки и внедрения проектов в области межкультурной коммуникации, программ опытно-экспериментальной работы по формированию толерантной культуры в образовательном пространстве; технологиями разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов; технологиями работы в группе; технологией организации сотрудничества в группе; методами экспертизы результатов проектирования; современными технологиями межкультурной коммуникации.</p>

Тематический план

№	Раздел (модуль) курса	часов всего (в трудоемкости)	Аудиторные		Самостоятельная работа
			Лекции	Практические занятия под руководством	
Модуль 1. Введение в межкультурную коммуникацию					
	УЭ-1. Теория межкультурной коммуникации в общей системе коммуникативистики и других гуманитарных наук	4	2	2	
	УЭ-2. Основные понятия и категории межкультурной коммуникации	6	2	2	2
	УЭ-3. Коммуникация и культура; Основные компоненты культуры	4		2	2
	УЭ-4. Когнитивный и лингвистический аспект межкультурной коммуникации	2			2
	УЭ-5. Межкультурные барьеры в процессе подготовки иностранных студентов	6		2	4
Модуль 2. Психология межэтнических отношений					
	УЭ-1. Адаптация. Аккультурация. Приспособление; Культурный шок и этапы межкультурной адаптации	6	2	2	2
	УЭ-2. Факторы, влияющие на процесс адаптации к новой культурной среде	2		2	
	УЭ-3. Последствия межкультурных контактов для групп и индивидов	4		2	2
	УЭ-4. «Культурный ассимилятор» или техника повышения межкультурной сензитивности	6		4	2
Модуль 3. Педагогика толерантности					
	УЭ-1. Педагогика толерантности как теоретическая проблема	4	2		2
	УЭ-2. Проблемы педагогической практики воспитания толерантной личности	4		2	2

УЭ-3. Проблемы национального образования.	4		2	2
УЭ-4. Воспитание толерантности	6		2	4
УЭ-5. Декларация принципов толерантности и сфера образования	4	2	2	
Модуль 4. Разработка и реализация ориентационных программ иностранных студентов				
УЭ-1. Обзор практики разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов в зарубежных вузах	2			2
УЭ-2. Разработка и реализация ориентационной программы иностранных студентов в российских вузах. Модель ориентационной программы иностранных студентов	4			2
УЭ-3. Оценка эффективности ориентационной программы иностранных студентов	4		4	
ИТОГО:	72	10	30	32

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

Модуль 1. Введение в межкультурную коммуникацию

Информационный блок:

Понятия «коммуникация», «межкультурная коммуникация», «стереотипы», «межкультурные барьеры», «коммуникативное понимание», «атрибуции», «невербальная коммуникация», «паравербальная коммуникация». Теория межкультурной коммуникации в общей системе коммуникативистики и других гуманитарных наук. Основные понятия и категории межкультурной коммуникации. Коммуникация и культура. Основные компоненты культуры. Когнитивные аспекты межкультурной коммуникации. Лингвистический аспект межкультурной коммуникации.

Операционный блок:

Анализ работ известных отечественных и зарубежных педагогов по проблеме межкультурной коммуникации.

Составление словаря терминов, тезауруса.

Участие в дискуссии по проблеме межкультурной коммуникации.

Разработка вопросов для дискуссии на семинаре.

Рецензирование педагогических, психологических, социологических источников по проблеме межкультурной коммуникации.

Эссе на тему: «Проблемы межкультурной коммуникации в образовательном пространстве учебного заведения и пути их решения»

Составление психолого-педагогического портрета-характеристики иностранного студента.

Обоснование психолого-педагогических особенностей иностранного студента.

Разработка программы тренинга, направленного на преодоление межкультурных барьеров в процессе подготовки иностранных студентов.

Составление словаря терминов, тезауруса.

Оценочный блок:

Эссе на тему: «Проблемы межкультурной коммуникации в образовательном пространстве учебного заведения и пути их решения»

Программа тренинга, направленного на преодоление межкультурных барьеров в процессе подготовки иностранных студентов.

Модуль №2. Психология межэтнических отношений

Информационный блок:

Особенности различных дисциплинарных подходов к изучению межэтнических отношений. Методология изучения межэтнического воздействия. Факторы, влияющие на межэтнические отношения: зарубежные и отечественные подходы. Исторические, политические, социально-структурные, культурные, социально-психологические, ситуативные факторы. Толерантность в межэтнических отношениях.

Операционный блок:

Анализ работ известных отечественных и зарубежных педагогов по проблеме психологии межэтнических отношений.

Составление словаря терминов, тезауруса.

Участие в дискуссии по проблеме межэтнических отношений.

Разработка вопросов для дискуссии на семинаре.

Рецензирование педагогических, психологических, социологических источников по проблеме межэтнических отношений.

Разработка программы тренинга, направленного на оптимизацию этнической толерантности и этнической идентичности в полиэтничной группе.

Оценочный блок:

Программа тренинга, направленного на оптимизацию этнической толерантности и этнической идентичности в полиэтничной группе.

Модуль 3. Педагогика толерантности

Информационный блок:

Понятие толерантности. Педагогика толерантности. Ненасильственное разрешение конфликтов как одна из задач педагогики толерантности

Операционный блок:

Анализ работ известных отечественных и зарубежных педагогов, посвященных педагогике толерантности.

Участие в дискуссии по проблемам педагогики толерантности.

Разработка вопросов для дискуссии на семинаре.

Рецензирование педагогических, психологических, социологических источников по проблемам педагогики толерантности.

Эссе на тему: «Толерантен ли я?»

Разработка программы тренинга, направленного на развитие толерантности иностранных студентов.

Составление словаря терминов, тезауруса.

Оценочный блок:

Эссе на тему: «Толерантен ли я?»

Программа тренинга, направленного, направленного на развитие толерантности иностранных студентов.

Модуль 4. Проектирование ориентационных программ иностранных студентов

Информационный блок:

Понятие «ориентационная программа иностранных студентов». Подготовка иностранных студентов к обучению в российском вузе на основе ориентационной программы. Обзор практики реализации ориентационных программ в зарубежных вузах. Модель ориентационной программы иностранных студентов. Принципы отбора содержания. Условия разработки и реализации ориентационных программ иностранных студентов в российских вузах.

Операционный блок:

Анализ работ известных отечественных и зарубежных педагогов по проблеме проектирования ориентационных программ иностранных студентов.

Проведение обзора практики реализации ориентационных программ иностранных студентов в зарубежных вузах.

Разработка проекта программы диагностики проблем иностранных студентов.

Разработка проекта ориентационной программы иностранных студентов.

Оценочный блок:

Проект программы диагностики проблем иностранных студентов.

Проект ориентационной программы иностранных студентов.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ:

1. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.
2. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: ИТДГК "Гнозис", 2003.
3. Козулина А.П. Современные проблемы подготовки иностранных студентов в российских вузах // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5; URL: www.science-education.ru/119-15213
4. Козулина А.П. Ориентационных программы для иностранных студентов в зарубежных вузах: обзор практики реализации // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6; URL: www.science-education.ru/120-16201
5. Крысько В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. Курс лекций. М., 2009.
6. Курбатов В.И. Искусство управлять общением. Ростов н/Д, 1997.
7. Курганова Н.И. Межкультурный диалог как способ освоения культуры. Мурманск, 2007.
8. Ламанов, И. В. Введение в этнопсихологию. 2008 - [ЭР] : рабочий учебник - <http://lib/library>
9. Ламанов, И. В. Психология межэтнических отношений. 2008 - [ЭР] : рабочий учебник - <http://lib/library>
10. Мархинина В., Удалова И. Межнациональное общество: состояние, динамика, взаимодействие культур. Новороссийск, 1996.
11. Муравлева Н.В. Понимание и интерпретация фактов чужой культуры / Россия и Запад: диалог культур. М., 1999. Вып. 7
12. Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: учебное пособие. М.: Логос, 2002.
13. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие / А.П. Садохин. — М.: КИОРУС, 2014.

14. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. "Лингвистика", "Межкультурная коммуникация". М.: Слово, 2000.
15. Уорд К. Азбука аккультурации // Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. Спб., 2003.
16. Kelz H. P. Interkulturelle Kommunikation und Wirtschaftsdeutsch-Didaktik // Das Wort. Germanistisches Jahrbuch '00-01 GUS. Moskva: Metatext, Ltd., 2000.

Методика построения ориентационной программы для иностранных студентов

Цель: построение совокупности вариативных модулей, выбор которых обусловлен имеющимися проблемами иностранных студентов и опытом преподавателей в работе с ними.

Условие разработки ориентационной программы: диагностика реальных проблем иностранных студентов в целях определения содержания ориентационных программ. Диагностика может быть проведена путем анкетирования иностранных студентов:

1. Скажите, пожалуйста, что в России Вам делать сложнее всего?
2. Что Вам понравилось, когда Вы приехали в Россию?
3. Что бы Вы сделали, чтобы иностранным студентам было легче учиться?
4. Что Вам сложнее всего делать в университете?
5. Насколько хорошо Вы знали русский язык до приезда в Россию?
6. В каких областях Вы испытываете наибольшие языковые трудности?
7. С какими трудностями Вы сталкиваетесь в процессе учебы?
8. Что или кто помогает Вам привыкнуть к новой среде?
9. Как Вы можете охарактеризовать свои отношения с русскими студентами?
10. Кто Вам помогает, когда у Вас возникают проблемы?

Принципы разработки и реализации ориентационной программы:

педагогическое сопровождение; вариативность и мобильность; социально-педагогическая интеракция; практикоориентированность; проблемноориентированность; событийность и яркие впечатления; междисциплинарность.

Принцип педагогического сопровождения базируется на социально-психологическом подходе к организации обучения, в его основе лежит признание особой роли преподавателя как помощника, консультанта и партнера в процессе ориентационной программы. Задачами педагогического сопровождения являются осуществление психологического, личностного, интеллектуального сопровождения, предупреждение проблем и трудностей в процессе обучения, помощь в разрешении актуальных задач развития личности, в социализации иностранного студента, независимо от его возраста, национальности и положения, в развитии социокультурной, психологической и коммуникативной компетенций иностранных студентов.

Принцип педагогического сопровождения начинает осуществляться ещё на этапе подготовки ориентационной программы ее организатором. Изучение проблем и потребностей иностранных студентов, их дифференциация, активное сотрудничество со специалистами конкретной сферы знаний, подбор индивидуальных материалов и программы, изучение социо-демографических характеристик студентов являются непременными стадиями подготовительного этапа ориентационной программы для иностранных студентов.

Принцип социально-педагогической интеракции подразумевает активное взаимодействие педагогов и учащихся, направленное на развитие социальных компетенций в процессе освоения ориентационной программы.

Разнообразие средств, форм, методов обучения, возможность сочетания формального и неформального образования в процессе ориентационной программы, гибкое распределение времени, что характеризует *принцип вариативности и мобильности*, приводят к наибольшей заинтересованности иностранных студентов в дальнейшем обучении, снимают усталость и выводят педагогический процесс на более высокий уровень.

На результаты образования влияет эмоциональный фон этого процесса. Достижение эмоциональной насыщенности ориентационной программы основывается на *принципах событийности, ярких впечатлений, эмоциональности и увлекательности*. Их реализации способствует присутствие иностранных студентов в новой культурной и социальной среде, что связано со сменой впечатлений и яркими эмоциональными переживаниями.

Принцип междисциплинарности проявляется с одной стороны, в связи с необходимостью интеграции в деятельность организатора ориентационной программы знаний и компетенций из различных предметных областей – психологии, педагогики, образовательного менеджмента, истории, юриспруденции, а с другой стороны, интеграции предметных знаний с практическим опытом проведения ориентационной программы.

Реализация принципа междисциплинарности связана с реализацией *принципов практикоориентированности и проблемноориентированности*, которые позволяют сочетать применение теоретических знаний в решении практических вопросов и проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты в процессе обучения в российском вузе.

Необходимым условием разработки и реализации ориентационной программы подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе является привлечение преподавателей, работающих с иностранными студентами, к разработке данных программ.

Технологии реализации программы:

Проектные, интерактивные, модульные

Проектная технология является интегративным дидактическим средством развития личности иностранного студента, позволяющим вырабатывать следующие качества: мотивационную основу и повышение инициативности в области профессиональной деятельности; логику, навыки научного поиска, освоение исследовательских методов; творческие способности; ориентацию в информационном пространстве и отбор необходимого материала из различных областей знаний; расширение кругозора, применение знаний, умений и навыков в изменяющихся ситуациях; самостоятельной познавательной деятельности, навыки самоуправления и самоорганизации; навыки работы в коллективе, коммуникативные; рефлексия; знание моделей поведения в контексте межкультурного взаимодействия.

К *интерактивным технологиям* прежде всего относится диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя со студентами. В основе концепции этой технологии предполагается понимание социального взаимодействия людей в межличностной коммуникации, важнейшая особенность которой признается

способность человека принимать роль другого, представлять, как его воспринимает партнер по общению.

При модульном обучении каждый иностранный студент имеет возможность и право в определенной мере самостоятельно выстроить индивидуальный план обучения и выбрать интересующие его модули.

Методика предназначена для сотрудников международных служб сопровождения иностранных студентов, организующих процесс разработки ориентационных программ.