

собственную ценностно-смысловую позицию в социальном и профессиональном взаимодействии и при этом рефлексивно относиться к собственной системе социальных, профессиональных и личностных ценностей.

Компетентное и этичное отношение мигрантов к собственной системе социальных, профессиональных и личностных ценностей на основе готовности к саморегулированию в процессе включения в иноязычную культурную среду, определяющую их новое культурное смысловое поле и предпосылки для самореализации мигрантов в разных видах социальной и профессиональной деятельности, осуществляется через установление отношений социального партнерства и проявления мигрантами совокупности характеристик, к которым можно отнести: понимание на основе ранее сложившегося субъектного опыта; когнитивное понимание; понимание на уровне осмысленной ценностно-смысловой позиции; способность осмысленно выстраивать собственную жизнь, включать в свое сознание культурный опыт иноязычной социальной среды и обогащать его.

#### **Библиографический список:**

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. – М., 1994.
2. Большой энциклопедический словарь /Сост. и общ. Ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб., 2003.
3. Кон И. С. Открытие «Я». — М., 1978.
4. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М., 2002.
5. Психология. Словарь. / Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.

### **ПОЛИТИЧЕСКИЕ, СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОГРАММ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА**

**Радина Н.К. (Нижний Новгород, Россия)**

Понятие интернационализации в сфере высшего образования в международной практике включает в себя два аспекта: «внутреннюю», а также «внешнюю» интернационализацию или образование за границей, межстрановое образование, трансграничное образование, предполагая личную мобильность (мобильность студентов или профессорско-преподавательского состава в образовательных целях); мобильность образовательных программ, институциональную мобильность и институциональное партнерство (а именно

создание стратегических образовательных альянсов) (Реализация трансграничного образования, 2005).

Болонский процесс как явление глобализации образования, наибольшую настороженность у исследователей вызывает в контексте универсализации (усиления общих черт) и гомогенизации (движения к однородности) систем образования (Global Higher Education Ranking; 2005). Глобализация образования как процесс, характеризующий общемировое развитие, является инициативой наднациональных институтов (таких международных организаций, как МОМ, ЮНЕСКО, ЕС, ООН и др.) (Реализация трансграничного образования, 2005).

В развитии Болонского процесса существенную роль играет академическая мобильность, то есть возможность для студентов и преподавателей, административно-управленческого персонала вузов перемещаться из одного вуза в другой с целью обмена опытом, преодоления национальной замкнутости (ВУЗы России, 2005). Согласно документам Болонской декларации, каждому студенту рекомендовано проводить учебный семестр в другом, предпочтительно зарубежном, вузе (Международные правовые акты, 2004). Высокая степень академической мобильности предполагает развитую инфраструктуру (общежития, медицинское страхование и т.п.), доступность источников финансирования (грантов на поездки и т.п.), высокие языковые навыки студентов и преподавателей, способных обучать за рубежом, а также психологическую готовность к адаптации в новых условиях (Болонский процесс, 2005).

В европейских странах академическая мобильность студентов и преподавателей колеблется от 5%-10% в большинстве стран и до 30% в Финляндии («Мягкий путь», 2005). В исследованиях также подчеркивают политический аспект академической мобильности, связанный с усилением влияния на развитие событий в других странах и регионах (и тем самым в мире) и экспортом национальных ценностей и идеологии (за счет активной позиции бывших «мобильных студентов») (Опыт российских вузов, 2005). Примечательно, что в концепции регулирования миграционных процессов Российской Федерации рассматриваются такие категории мигрантов, как «субъекты вынужденной миграции», «субъекты добровольной межгосударственной трудовой миграции», «субъекты незаконной миграции», (Концепция регулирования миграционных процессов, 2003). Субъекты образовательной миграции как самостоятельная категория не рассматриваются, что является недоработкой в поня-

тийном пространстве Концепции в контексте трансформаций российского образования.

Большинство научных дискуссий о Болонском процессе центрировано на организационных аспектах академической мобильности, также решается ряд вопросов относительно идеологии и кросс-культурных особенностей образования. В первую очередь имеются в виду «европейские ценности», провозглашенные как приоритетные участниками Болонского процесса (Болонский процесс, 2005). Европейские ценности противопоставляются «американизации» культуры глобализирующегося общества, предполагается, что европейские ценности являются доступными и принятыми всеми участниками Болонского процесса в независимости от региона. В действительности данный принцип реализуется не просто, так как глобализирующееся социокультурное пространство достаточно разрознено (Blommaert J. & Verschueren J., 1998). Таким образом, как трансляция ценностей, так и понимание степени воспроизводства студентами «европейских ценностей», заложенных в систему образования, должна подвергаться специальным процедурам мониторинга (Тагунова И.А., 2005).

Болонская декларация, и другие документы Болонского процесса настаивают на том, что высшее образование – общественное достояние и в ситуации бюджетного финансирования не является возмездной (платной) услугой, то есть не может подпадать под действие торговых соглашений (Международные правовые акты, 2004). Образование не может полностью приравняться к сфере платных услуг еще и потому, что является важнейшим фактором формирования национальной культуры, то есть «импорт образования – это одновременно импорт культуры, что не может быть безразличным для общества» (Болонский процесс, 2005). В случае «экспорта» образовательных услуг «экспортер» должен ориентироваться не на абстрактные стандарты качества, а на стандарты, принятые в стране, импортирующей образовательные услуги, таким образом, технологии межкультурного взаимодействия являются обязательным компонентом образовательного процесса.

Россия заинтересована в активном продвижении своих образовательных услуг, заинтересована в привлечении иностранных студентов, а также в приглашении российских преподавателей в иностранные вузы. Это позволяет РФ влиять не только на мировую образовательную политику, но, так или иначе, и на международные отношения в целом. Однако за последние годы Россия теряет свое образовательное влияние. Так, за последние 10 лет число студентов

из Украины совратилось в 6 раз, из Белоруссии – в 2 раза, а число иностранных студентов из Азии с 1998 года практически не изменилось. Проблемы межкультурного взаимодействия в связи с Болонским процессом также идентифицируют в контексте проблемы «утечки мозгов» на Запад (Болонский процесс, 2005).

Анализируя проблемы академической мобильности, исследователи, как правило, отмечают «объективные проблемы» (сопоставимость степеней, названий специальностей, названий учебных дисциплин, единиц измерения академической нагрузки, систем оценки знаний или, точнее, измерения уровня обученности). Однако, если рассматривать реальное межкультурное взаимодействие участников программ российских и зарубежных вузов, идентифицируются две важнейшие проблемы: проблема языковой компетентности, а также проблемы межкультурного диалога (Национальный отчет, 2005). Рассмотрим их более подробно.

Технологии межкультурного взаимодействия в рамках образовательных организаций, ориентированные на развитие языковых навыков, как правило, обсуждаются с точки зрения способов достижения оптимального языкового уровня студентов для понимания учебного материала и свободной коммуникации с окружающими (Национальный отчет, 2005). При этом в официальных документах большее внимание уделяется поддержке русского языка как иностранного для иностранных студентов, обучающихся в РФ.

Зарубежный опыт, представляющий в исследованиях проблемы иностранных студентов, вынужденных общаться на английском, более дифференцированно описывает языковые трудности студентов: и как собственно лингвистические (например, невозможность понимать быструю речь лектора, или разговорную на улице), и как лингвокультурные и социально-психологические (например, непонимание формулировок во время заданий на семинарах из-за их необычности, творческого характера) (Бригульо К., 2000).

Кроме того, среди российских исследователей и практиков от образования существует мнение, согласно которому европейское образование основано на наднациональной культуре, а российском обществе пока еще не сформирована господствующая культура и идеология «социального консенсуса», российское общество – совокупность множества «жизненных миров» и не является единой, культурной системой (Болонский процесс, 2005). В этой связи необходимо интегрировать инструментально-технические элементы и приемы образовательного процесса европейской системы, координируя уровень и качество образования на национальном и европейском уровнях.

Согласно отчетам некоторых высших учебных заведений, имеющих продолжительный опыт совместных образовательных проектов с зарубежными коллегами, для российских вузов экспорт образовательных услуг, доминирующий в политике сотрудничества ряда европейских университетов, является недостаточным уровнем взаимодействия, руководство университетов подчеркивает значимость совместных программ, созданных в результате сотрудничества нескольких зарубежных вузов (Ефремов, В.С., 2005). В целом же необходимо подчеркнуть постоянную центрацию на социокультурных ценностях образовательного процесса, демонстрируемую западноевропейскими университетами (См., например: Decision № 2317/2003/ЕС; 2003; Lo Bianco J., Liddicoat A., 1999 и др.), и практически игнорирование российскими университетами собственной культурной идентификации.

В сложившейся ситуации возможно высказать опасения относительно наличия элементов «политического трансферта» в образовательном пространстве Болонского процесса — процесса переноса из одной (политической, социокультурной, пространственно-временной) среды в другую интеллектуальных основ, моделей, технологий и практик политического и организационного управления, с непредсказуемыми социокультурными и психологическими последствиями (Клицунова, Е, 2004).

Существует точка зрения, что «культурная колонизация» во многом находится в сфере ответственности «колонизируемой» стороны, являющейся активной участницей и потребительницей иного идеологического и культурного содержания (Фершуерен Дж.; 2000). Зарубежные университеты, участвующие в международных образовательных программах, не только сохраняют собственные социокультурные ценности, «упакованные» в содержание образовательных программ, но и, как правило, сосредоточивают свое внимание на проблемах толерантности в межкультурной коммуникации, а также на проблеме «культурной чувствительности» профессорско-преподавательского состава университета, задействованного в учебном процессе с иностранцами (Bennett, M. J., 1992).

Развитие «культурной чувствительности» — пространство наиболее активного творчества в создании технологий межкультурного взаимодействия а зарубежных вузах (Bhawuk D.P., Brislin R., 1992). Таким образом, небрежность в идентификации межкультурного пространства образовательного процесса в условиях международного сотрудничества российских университетов может обернуться угрозой их социокультурной колонизации.

### Библиографический список:

1. Болонский процесс // Национальные отчеты за 2004 – 2005 годы. Режим доступа: <http://www.bologna-bergen2005.no>
2. Бригуль К. Языковые и культурные проблемы, вступающие транс-национальном образовании перед студентами, для которых английский язык второй/иностраный // «Высшее образование в Европе». №3. 2000. Режим доступа: <http://www.aha.ru/~moscow64/educationalbook>
3. ВУЗы России и Болонский процесс: Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Уральского государственного технического университета. УПИ, 18 – 19 октября 2005 года. Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2005.
4. Ефремов В.С. Итоговый аналитический отчет «Анализ системы обеспечения качества совместной образовательной программы, реализуемой в рамках программы BRIDGE». Болонский процесс // Национальные отчеты за 2004 – 2005 годы. Режим доступа: <http://www.bologna-bergen2005.no>
5. Клицунова Е. Фабрики мысли и политический трансферт // Публичная политика. 2004. СПб.: Норма, 2004. С. 36 – 45.
6. Концепция регулирования миграционных процессов в РФ, 2003. Режим доступа: <http://demoscope.ru/weekly/knigi/zakon/zakon022.html>
7. Международные правовые акты и документы по развитию европейской интеграции в образовании и исследованиях: Европейское образовательное пространство: от Лиссабонской конвенции о признании до Болонского процесса // Сост.: Г.А. Лукичев, В.В. Насонкин и др.; Под ред. Г.А. Лукичева. М.: Готика, 2004.
8. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. М.: ОЛМАПРЕСС, 2005.
9. Национальный отчет Российской Федерации к совещанию Министров образования стран-участниц Болонского процесса (за 2004 – 2005). Режим доступа: <http://www.shishlov.ru/laws/library/index.phtml?id=518>
10. Опыт российских вузов по созданию и реализации различных моделей образовательных программ (Материал подготовлен при участии ФГУП «Научно-исследовательский центр экономических преобразований»). Режим доступа: <http://www.msu.ru>
11. Реализация трансграничного образования в разных странах мира. Анализ и обобщение опыта // Национальный фонд подготовки кадров. Проект «Выполнение международных совместных программ». М., 2005.
12. Тагунова И.А. Международные исследования в образовании: наука об образовании и международное сотрудничество. М.: ИТОП РАО, 2002.
13. Фершуерен, Дж. Прагматика и мониторинг международной коммуникации // «Критика и семиотика». Вып.1-2. Новосибирск, 2000. С. 81 – 100.
14. Bennett M. J. «Towards Ethno relativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity» // Education for the Intercultural Experience. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1993.
15. Bhawuk D.P., Brislin R. The Measurement of Cultural Sensitivity Using the Concepts of Individualism and Collectivism // International Journal of Intercultural Relations. 1992. №16. P. 413-436.

16. Blommaert J. & Verschueren J. Debating Diversity: Analyzing the Discourse of Tolerance. L.: Rutledge, 1998.

17. Global Higher Education Ranking 2005. Affordability and Accessibility in Comparative Perspective. Educational Policy Institute Режим доступа: <http://www.higher-ed.org/>

18. Decision № 2317/2003/EC of the EP and the Council of 5 December 2003 establishing a program for enhancement of quality of higher education and the promotion of intercultural understanding through cooperation with third countries, L 345/1, Official Journal, 31.12.2003 (ERASMUS Mundus) (2004-2008).

19. Lo Bianco J., Liddicoat A., Crozet C. Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education. Melbourne: Language Australia, 1999.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПРИ АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ**

**Ручкова Н.А.(Пенза, Россия)**

На сегодняшний день проблема адаптации мигрантов является актуальной, так как количество людей по разным причинам меняющих место жительства постоянно увеличивается. Значительная часть — это вынужденные мигранты, которые испытывают ряд психологических проблем.

Количество нуждающихся в психологической помощи вынужденных мигрантов постоянно растет по разным причинам. Миграция входит в число социально значимых проблем. Ситуация вынужденной миграции требует от индивида усилий, которые находятся на грани его адаптивных возможностей, поэтому ему необходима профессиональная психологическая помощь.

Существует несколько этапов в переживании ситуации вынужденной миграции:

- переживание негативных жизненных событий происходящих до и во время переселения
- адаптация мигрантов в новой социокультурной среде.

Существование на территории России различных категорий вынужденных мигрантов создает необходимость детального изучения и анализа их взаимоотношений с принимающим населением, условий, в том числе психологических, для их адаптации, а также поиска путей принятия мигрантов местными жителями и установления между ними добрососедских отношений.

Психолог вынужден создать особую культуру — культуру толерантности, позволяющую мигрантам и людям страны, принявшей мигрантов, понять и принять друг друга.