



Реформы  
Нововведения  
Опыт

Рецензируемое издание ВАК  
в области педагогики  
и психологии

# Высшее образование сегодня

2019

# 4



Уроки Чингиза  
Айтматова  
30



Полигон успеха  
18



Московский международный  
рейтинг: новое измерение  
университетского образования  
2



Зависимость?  
Привязанность?  
Любовь?  
72



Нам песня  
английский  
учить помогает  
52

**Над номером работали**

Н. Н. Пахомов,  
заместитель председателя редакционного  
совета

С. В. Морозов,  
главный редактор

О. В. Петрова,  
выпускающий редактор

И. А. Штырина,  
ответственный секретарь редакции

О. К. Голошубина,  
редактор

А.В. Баранова,  
верстальщик-дизайнер

**Научные консультанты**

А. А. Вербицкий,  
доктор педагогических наук, профессор,  
академик Российской академии образования

В. П. Каширин, доктор психологических наук,  
профессор

**Адрес редакции**

111024, ул. Авиамоторная, дом 55, корп. 31.  
Тел.: (495) 221-5016

**Электронная почта:** universitas@mail.ru

**Сайт:** <http://www.hetoday.org>

Публикуемые материалы отражают точку зрения авторов, которая может не совпадать с мнением Редакционного совета журнала. Редакция сожалеет, что не может обеспечить возврат полученных рукописей.

Рег. свидетельство  
ПИ № ФС77-72546 от 03.04.2018.

Формат 60×84/8. Объем 10 печ. л.  
Тираж 2000 экз., 1-й завод – 450 экз.  
Печать офсетная. Бумага офсетная.  
Подписано в печать 02.04.2019

Отпечатано в типографии «Перфектум»  
г. Чебоксары, ул. К. Маркса, д. 52. Тел.: (8352) 32-05-01  
Электронная почта: [mail@perfectumbooks.ru](mailto:mail@perfectumbooks.ru)  
Сайт: [www.perfectumbooks.ru](http://www.perfectumbooks.ru)

**CONTENTS****GREAT CHALLENGES****Rankings: Universities in a New Dimension**

*Sadovnichiy V.A.* Moscow International Ranking “Three University Missions” as an Instrument of Assessing the Quality of the Higher Education **2**

*Khalmuradov R.I.* Higher Education: Quality Criteria and Indicators **10**

**PEDAGOGY****Success Field**

*Kulchitskiy V.V., Muradov A.V., Oganov A.S., Ilichev S.A., Shebetov A.V.* Digital Field of the Distance Interactive and Procedural Training of the Professionals in the Oil and Gas Exploration and Production Industry **18**

**Education Environment**

*Kumysheva R.M.* A Link Between the Education Environment and the Semantic Invariant of Students’ Learning Activities **25**

**Education Planet**

*Asipova N.A.* A Social and Pedagogical Meaning of Chingiz Aytmatov’s Bilingualism **30**

*Butyrskaya E.V.* Theoretical Approaches to Building Patriotism **34**

**Language Identity**

*Akbaba T.* Cognitive Types of Turkish Students when Learning the Verb Vocabulary of the Russian Language **38**

*Byrdina O.G., Doljenko S.G.* Pedagogical Conditions for the Development of a Foreign Language Literacy in Students when Learning a Foreign Language **46**

*Serebrennikova O.L.* A Technology of Using the English Pop Music for the Professional and Personal Development of Students in a Language-Focused University **52**

*Nedosugova A.B., Nedosugova T.A.* Regarding Several Characteristics of a Lexical Component in a Language Competence of a Future International Lawyer When Learning the Russian Language as a Foreign Language **58**

**Inclusive Education**

*Schetinina S.Yu.* A Legal and Regulatory Framework and an Algorithm for the Development of Adaptive Educational Programs in Tertiary Education **65**

**PSYCHOLOGY****Dependence Phenomenon**

*Smirnov V.V.* A Digital Dependence Phenomenon in the Context of the Information Society (A Social and Psychological Aspect) **72**

**EVENTS**

International Field of the Higher Education: Navigation Lessons **77**

Recommendations for the authors of the Higher Education Today journal **80**



## СОДЕРЖАНИЕ

### БОЛЬШИЕ ВЫЗОВЫ

#### Рейтинги: университеты в новом измерении

*Садовничий В.А.* Московский международный рейтинг «Три миссии университета» как инструмент оценки качества высшего образования 2

*Халмурадов Р.И.* Высшее образование: критерии и показатели качества 10

### ПЕДАГОГИКА

#### Полигон успеха

*Кульчицкий В.В., Мурадов А.В., Оганов А.С., Ильичев С.А., Щебетов А.В.* Цифровой полигон дистанционного интерактивно-производственного обучения специалистов нефтегазодобывающей отрасли 18

#### Среда образования

*Кумышева Р.М.* Взаимосвязь образовательной среды и семантического инварианта учебной деятельности студентов 25

#### Планета воспитания

*Асипова Н.А.* Социально-педагогическое значение двуязычия Чингиза Айтматова 30

*Бутырская Е.В.* Теоретические подходы к формированию патриотизма 34

#### Языковая личность

*Акбаба Т.* Когнитивные типы турецких учащихся при обучении

глагольной лексике русского языка 38

*Бырдина О.Г., Долженко С.Г.* Педагогические условия развития иноязычной грамотности студентов при обучении иностранному языку 46

*Серебренникова О.Л.* Технология применения англоязычной эстрадной песни для профессионально-личностного развития студентов языкового вуза 52

*Недосугова А.Б., Недосугова Т.А.* О некоторых особенностях формирования лексического компонента языковой компетенции будущего юриста-международника при обучении русскому языку как иностранному 58

#### Инклюзивное образование

*Щетинина С.Ю.* Нормативно-правовая база и алгоритм разработки адаптированных образовательных программ высшего образования 65

### ПСИХОЛОГИЯ

#### Феномен зависимости

*Смирнов В.В.* Феномен цифровой зависимости в условиях информационного общества (социально-психологический аспект) 72

### СОБЫТИЯ

Международное пространство высшего образования: уроки навигации 77

**Рекомендации авторам журнала «Высшее образование сегодня» 80**

### Редакционный совет журнала «Высшее образование сегодня»

**В.М. Филиппов**, председатель Редакционного совета журнала «Высшее образование сегодня», Российский университет дружбы народов

**И.В. Аржанова**, Национальный фонд подготовки кадров

**Г.А. Балыхин**, Государственная Дума Федерального Собрания Российской Федерации

**В.А. Болотов**, Российская академия образования, Высшая школа экономики

**Г.А. Бордовский**, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

**В.М. Демин**, Союз директоров средних специальных учебных заведений России

**В.И. Звонников**, Ассоциация организаций развития управленческого образования

**В.А. Зернов**, Ассоциация государственных вузов, Российский новый университет

**А.Ф. Киселев**, Российская академия образования

**Н.Н. Куняев**, Всероссийский научно-исследовательский институт документоведения и архивного дела

**В.А. Мазилев**, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

**Н.П. Макаркин**, Мордовский государственный университет

**К.В. Макарова**, Московский педагогический государственный университет

**Г.И. Меркулова**, Профсоюз работников народного образования и науки

**Н.Д. Никандров**, Российская академия образования

**Н.Н. Пахомов**, заместитель председателя Редакционного совета, Российский новый университет

**В.А. Садовничий**, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

**В.Д. Шадриков**, Высшая школа экономики

**Г.Ф. Шафранов-Куцев**, Тюменский государственный университет

Журнал «Высшее образование сегодня» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией Министерства науки и высшего образования Российской Федерации для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук в области педагогики и психологии по специальностям: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки), 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки), 13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры (педагогические науки), 13.00.05 – Теория, методика и организация социально-культурной деятельности (педагогические науки), 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки), 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки), 19.00.02 – Психофизиология (психологические науки), 19.00.05 – Социальная психология (психологические науки), 19.00.07 – Педагогическая психология (психологические науки)

*В.А. Садовничий,*

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова*

## Московский международный рейтинг «Три миссии университета» как инструмент оценки качества высшего образования



*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова*

Проблемы оценки качества образования обсуждаются уже много лет. Практически все эксперты сходятся во мнении, что удовлетворительной системы оценки этого ключевого показателя деятельности вузов в настоящее время не существует.

Как же сегодня решается задача ранжирования высших учебных заведений в зависимости от их научных достижений, авторитета, масштабов подготовки специалистов и научных кадров? Основной инструмент – рейтинги вузов, которые стали составляться и все более широко

использоваться с середины 1980-х годов.

Ключевой вопрос любого рейтинга – найти четкие, ясные, легко верифицируемые критерии, по которым можно сравнить различные университеты. Подходы к составлению рейтингов, определению критериев ранжирования высших учебных заведений активно обсуждаются на многих конференциях, симпозиумах как у нас в стране, так и за рубежом.

Иногда этой актуальной теме посвящается целая серия мероприятий. Например, на Зальцбургском семинаре в 1990-е годы неод-

нократно обсуждались вопросы критериев при определении рейтингов вузов. В 2011 году в Париже состоялся глобальный форум ЮНЕСКО «Рейтинг и оценка качества высшего образования – сильные и слабые стороны».

Когда идеи создания рейтингов только начали рассматриваться на различных симпозиумах и конференциях с участием отечественных ученых, многие эксперты из зарубежных стран неоднократно говорили о том, что качество образования в российских вузах высоко оценивается в мире и положение наших университетов в рейтингах может служить мерилем их объективности.

За последние годы был создан и получил развитие целый ряд международных и отечественных систем определения рейтинга вузов. В настоящее время действует более 100 национальных и международных рейтингов университетов, из которых наиболее известны и широко используются около 20. Сложился пул наиболее известных и, пожалуй, весьма авторитетных мировых рейтингов, в котором главными являются рейтинги так называемой «большой тройки» – THE (Рейтинг университетов мира по версии «Таймс»), QS (Международный рейтинг лучших университетов мира по версии консалтинговой компании Quacquarelli Symonds) и ARWU



### ВИКТОР АНТОНОВИЧ САДОВНИЧИЙ

доктор физико-математических наук, профессор, академик Российской академии наук и Российской академии образования, ректор Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, президент Российского союза ректоров. Сфера научных интересов: классическая и вычислительная математика, механика, теория гравитации, педагогика общего и высшего образования. Автор более 450 опубликованных научных работ. Электронная почта: info@rector.msu.ru

В контексте задач оценки качества высшего образования рассматривается международная практика ранжирования высших учебных заведений и присвоения им мест в рейтингах. Показано, что практически все современные рейтинги университетов, включая наиболее авторитетные, основаны на наукометрических либо репутационных показателях, далеко не в полной мере отражающих уровень деятельности вузов. Обоснован замысел создания рейтинга нового типа, где ключевое место отведено измеримым показателям качества образования и взаимодействия университетов и общества. Освещены ключевые моменты разработки Московского международного рейтинга «Три миссии университета», охарактеризовано активное и заинтересованное участие в этом проекте представителей международных организаций и академических кругов. Приведены первые результаты реализации рейтинга «Три миссии университета» и дана оценка его вклада в повышение объективности международных сравнений и в улучшение качества высшего образования.

*Ключевые слова:* качество высшего образования, рейтинг, миссия университета, наукометрические, репутационные и объективные показатели и критерии оценки деятельности вузов и международных сравнений.

The international practice of ranking higher education institutions and assigning them ratings is considered in the context of the tasks of assessing the quality of higher education. It is shown that almost all modern University rankings, including the most authoritative ones, are based on scientometric or reputational indicators, which do not fully reflect the level of activity of universities. The author substantiates the idea of creating a new type of rating, where the key place is given to measurable indicators of the quality of education and interaction between universities and society. The key moments of the development of the Moscow international rating "Three missions of the University" are highlighted, the active and interested participation of representatives of international organizations and academia in this project is characterized. The first results of the rating "Three missions of the University" and the assessment of its contribution to improving the objectivity of international comparisons and improving the quality of higher education are demonstrated.

*Key words:* quality of higher education, rating, mission of the University, scientometric, reputation and objective indicators and criteria for assessing the activities of universities and international comparisons.

(Академический рейтинг университетов мира по версии Шанхайского университета).

Одна из важнейших функций университета – образование, однако его качество современными рейтингами практически не учитывается. Хотя необходимо отметить, что все рейтинговые агентства считают этот показатель очень важным. Так, в рейтинге THE сделана попытка оценить качество образования, однако при анализе критериев определения рейтингов можно сделать вывод, что оцениваются только условия преподавания. Это, безусловно, важные показатели, которые необходимо учитывать, но условия преподавания не являются критериями качества образования (табл. 1).

Сравнительный анализ рейтингов университетов свидетельствует о сложности ситуации, в которой оказалась российская система высшего образования на глобальном рынке образовательных услуг.

Во-первых, выбор исходных наукометрических данных при прочих равных условиях оказывает зачастую определяющее влияние на положение в рейтинге.

Во-вторых, используемые в ведущих рейтингах методики учета публикационной активности, качества исследований и числа исследователей однозначно ориентированы на отображение специфики англосаксонской модели университетов.

В-третьих, методики определения репутационных составляющих ряда рейтингов строятся

весьма субъективно. При этом существует перекоп в географическом распределении членов пула экспертов.

В-четвертых, при создании рейтинга не учитывается роль и степень влияния университета в обществе.

По нашему мнению, сказанное определяет необходимость создания новой, адекватной, реалистичной и понятной системы определения рейтинга университетов. Эта система должна быть более объективной, комплексной, современной, учитывающей ключевые показатели качества образования и специфику университетов стран с тысячелетней историей, древнейшей культурой, уникальными традициями и обычаями.

Среди условий качественной подготовки специалистов в высшей школе по своему значению выделяются наличие содержательного и гибкого учебного плана, высокий уровень квалификации преподавателей и качество читаемых курсов. Уровень этих курсов, кроме формальной оценки, должен проходить и независимую экспертизу, то есть должна быть осуществлена качественная экспертная оценка их фундаментальности и междисциплинарного характера.

Мы полагаем, что если университет занимается лишь профессиональной подготовкой обучающихся, то он не может претендовать на лидирующие позиции в рейтингах. Ведь общепризнанным является следующее: университет формирует современное мировоззрение, оказывает реальное влияние на экономическое развитие. Поэтому в рейтингах необходимо учитывать роль университета как центра культуры и экономики своего региона.

Идея создания российского рейтинга вузов неоднократно обсуждалась в Российском союзе ректоров. Обсуждения показали,

Таблица 1

**Распределение критериев, используемых в международных рейтингах университетов THE, QS, ARWU, по группам (в %)**

| Название критерия   | THE   | QS  | ARWU |
|---|-------|-----|------|
| Репутация в академической среде   | 33%   | 40% |      |
| Отношение числа НПП к числу студентов   | 4,5%  | 20% |      |
| Доля иностранных НПП  | 2,5%  | 5%  |      |
| Доля иностранных студентов  | 2,5%  | 5%  |      |
| Отношение выпускников со степенью PhD к числу НПП   | 6%    |     |      |
| Доход на одного НПП   | 2,25% |     |      |
| Отношение числа выпускников PhD к числу выпускников бакалавриата                                    | 2,25% |     |      |
| Доход вуза от научной деятельности  | 6%    |     |      |
| Число научных публикаций на одного НПП  | 6%    |     |      |
| Нормализованное число цитирований одной статьи  | 30%   |     |      |
| Число цитирований на одного НПП   |       | 20% |      |
| Доля заказов бизнеса в общих доходах вуза   | 2,5%  |     |      |
| Доля опубликованных научных статей с участием иностранных соавторов                                 | 2,5%  |     |      |
| Репутация среди работодателей   |       | 10% |      |
| Число выпускников – лауреатов Нобелевской или Филдсовской премии                                    |       |     | 10%  |
| Число сотрудников – лауреатов Нобелевской или Филдсовской премии                                    |       |     | 20%  |
| Число наиболее часто цитируемых исследователей в 21-й предметной области                            |       |     | 20%  |
| Число статей, опубликованных в журналах Nature и Science  |       |     | 20%  |
| Число статей, проиндексированных в Science Citation Index Expanded и Social Sciences Citation Index |       |     | 20%  |
| Сумма баллов по всем критериям, поделенная на численность НПП                                       |       |     | 10%  |

Примечание. НПП – научно-педагогические работники.

что есть необходимость посмотреть на деятельность университетов и на результативность системы высшего образования более широко, отразить влияние университетов на общество. По мнению экспертов, это более обоснованный подход к оценке деятельности университетов. Наконец, по итогам X съезда Российского союза ректоров, состоявшегося в 2014 году, Президент России В.В. Путин дал прямое поручение «представить в установленном порядке предложения по формированию ежегодного национального рейтинга организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам высшего образования».

Университеты всегда учили, занимались научными исследованиями, служили обществу. Практи-

чески любой университет всегда решал эти три основополагающие задачи. Но существующие рейтинги, как мы уже отмечали, отражают только некоторые функции университетов, чаще всего лишь одну или две, в силу чего в них не удалось охватить всю многогранную деятельность университетов. Вот так и возникло название нашего варианта рейтинга – «Три миссии университета».

В ходе работы над критериями рейтинга, над подходами к его построению возникла необходимость более тесного сотрудничества с зарубежными экспертами и авторитетными международными организациями, работающими в этой области.

Прежде всего были налажены рабочие контакты с IREG Observatory – авторитетной международной некоммерческой ассоциацией организаций ранжирования университетов, которая занимается аудитом рейтингов и следит за их качеством. Необходимость таких контактов была обусловлена тем, что без тесного сотрудничества с IREG сделать качественный вариант рейтинга, который признавался бы во всем мире, невозможно. В процессе работы над рейтингом эксперты IREG принимали активное участие в рассмотрении самых разнообразных проблем создания



Члены экспертной группы совета Московского международного рейтинга «Три миссии университета», 8–9 июня 2017 года



*Ян Садлак, авторитетный международный деятель в области оценки качества образования, от лица IREG активно поддержал идею рейтинга «Три миссии университета»*

рейтинга «Три миссии университета». В обсуждении методологии составления рейтинга принимали участие и руководители IREG Я. Садлак, Л. Коста, В. Сивински.

После объявления о начале работ по созданию рейтинга «Три миссии университета» состоялись встречи с представителями ведущих рейтинговых агентств

мира, по итогам которых с ними было налажено продуктивное взаимодействие. Возможно, внимание к нашему рейтингу было обусловлено как авторитетом российской системы образования, так и тем, что с самого начала работы были установлены конструктивные отношения с IREG и с владельцами междуна-



*Джон Грин выступает на семинаре «Научные метрики: текущее состояние и перспективы развития. Роль современных метрик в развитии российской науки»*

родных баз данных – это показало серьезность наших намерений и подхода.

В самом начале работы над рейтингом прошли конференции, состоялся ряд семинаров, в работе которых принимали участие многие известные в мире эксперты в сфере образования. Так, важные предложения по методологии рейтинга сделал известный английский эксперт, почетный доктор Кембриджского университета, партнер крупнейшего издательства научной литературы Elsevier Джон Грин.

В своем выступлении он убеждал, и с ним нельзя не согласиться, что всякий рейтинг – это неустойчивая задача, поскольку малейшее изменение одного из условий приводит к резким изменениям решения. Неустойчивая задача – это основная задача математической физики. Академик Андрей Николаевич Тихонов предложил способ регуляризации этих некорректно поставленных задач. Собственно, то же самое, не будучи математиком, говорил и английский эксперт Джон Грин: всякие рейтинги нуждаются в определенном регулировании. Тогда проблема – не в нахождении конкретных решений, а в рассмотрении некоторых множеств, в которых находится решение, с тем чтобы даже минимальные колебания параметров не приводили к абсурду.

8–9 июня 2017 года состоялось заседание Международного экспертного совета Московского международного рейтинга вузов «Три миссии университета». В нем приняли участие более 30 экспертов из разных стран: Канады, Бельгии, Турции, Китая, Нидерландов, Ирана, Италии, Бразилии, Индии, США, Польши и других. Именно представительный характер нашего экспертного совета явился основным фактором его высокого авторитета, так как только в случае непосредствен-

ного участия экспертов из разных стран рейтинг может называться международным.

В ходе заседания были рассмотрены методологические подходы к составлению рейтинга, а также группы критериев, определяющих успешность выполнения университетами таких миссий, как образовательная деятельность, научная активность, а также взаимосвязь университета и общества.

По итогам совещания эксперты поддержали инициативу создания Московского международного рейтинга университетов и одобрили ключевые принципы его методологии, высказав ряд предложений по доработке конкретных показателей.

Стоит отметить, что составители ни одного из ведущих рейтингов не собирали перед началом работы по оцениванию университетов столько экспертов из разных стран. И это подчеркивает, что мы подходили к созданию рейтинга продуманно и конструктивно. Уже тогда многие эксперты высказывали мнение, что наш рейтинг будет признан мировым сообществом.

Российскому союзу ректоров удалось организовать широкое обсуждение возможных подходов к новому рейтингу. Вопросы его создания рассматривались на встречах с ректорами и представителями профессиональных сообществ многих стран, в том числе Бразилии, Индии, Ирана, Италии, Канады, Китая, США, Польши, Турции, Японии и других. В обсуждении критериев и методики нашего рейтинга приняли участие в общей сложности более двух тысяч зарубежных экспертов.

Как уже отмечалось, более двадцати известных международных рейтингов ориентированы практически на одну и ту же систему оценки международной конкурентоспособности вузов. В ее основе – унифицированные наукометриче-

ские и репутационные показатели. В таблицах 2 и 3 приведены показатели корреляции основных рейтингов. Известно, что если корреляция близка или превышает 60%, то итоговые рейтинги будут очень мало различаться. Этим и объясняется тот факт, что показатели рейтингов сильно коррелируют между собой. Например, в топ-100 входят, как правило, одни и те же вузы.

Одним из самых важных моментов был выбор компании для реа-

и составлению Московского международного рейтинга проводила эта организация. Ей пришлось обеспечить формирование базы данных, их обработку, организацию контактов с университетами и переписку с ними. Для создания рейтинга необходимы идеология, которая была определена Российским союзом ректоров, и хорошая работа управляющей компании, в роли которой выступала и выступает Ассоциация соста-

Таблица 2

### Корреляция глобальных рейтингов со значительным весом наукометрических критериев

|             | ARWU | CWUR | Webometrics | SCImago |
|-------------|------|------|-------------|---------|
| ARWU        |      | 0,76 | 0,71        | 0,67    |
| CWUR        | 0,76 |      | 0,80        | 0,65    |
| Webometrics | 0,71 | 0,80 |             | 0,59    |
| SCImago     | 0,67 | 0,65 | 0,59        |         |

Примечание. SCImago – наукометрический рейтинг, где учитывается не только число, но и авторитетность ссылок.

Таблица 3

### Корреляция глобальных рейтингов со значительным весом репутационных критериев

|                            | THE  | QS   | U.S. News Global Education | Trendence |
|----------------------------|------|------|----------------------------|-----------|
| THE                        |      | 0,79 | 0,77                       | 0,65      |
| QS                         | 0,79 |      | 0,57                       | 0,60      |
| U.S. News Global Education | 0,77 | 0,57 |                            |           |
| Trendence                  | 0,65 | 0,60 | 0,53                       |           |

Примечание. Trendence – глобальный рейтинг трудоустройства выпускников университетов

лизации нашего проекта. Российский союз ректоров решил пригласить российскую организацию, которая имеет наибольший опыт ранжирования показателей и составления рейтингов. В конечном счете предпочтение было отдано Ассоциации составителей рейтингов, обладающей большим опытом и авторитетом. Ассоциация входит в состав IREG, а ее руководитель Д.Э. Гришанков – в правление этой организации. Вся работа по аналитике, сбору информации

вителей рейтингов.

При работе над международными рейтингами используются одни и те же базы данных для определения наукометрических показателей, а репутационные оценки опираются на субъективные мнения экспертов, среди которых преобладают носители английского языка.

Чтобы преодолеть односторонность устоявшейся практики, нужно было с более широких позиций взглянуть на универси-



Рис. 1. Структура и агрегированные показатели рейтинга «Три миссии университета»

теты и реализацию ими своих основных миссий. В свете этого мы разработали новый комплексный подход к оценке деятельности университетов. Если в существующих рейтингах оценке науки

отдавался приоритет, а образование оценивалось лишь частично, то взаимодействие университета и общества в них в принципе не учитывалось. Мы же отвели общественной роли университе-

та видное место. Можно поэтому сказать, что главной отличительной чертой нашего рейтинга является именно учет вклада университета в развитие общества.



Рис. 2. Соотношение индикаторов различных миссий в показателях рейтинга «Три миссии университета»

Впервые оцениваются одновременно три миссии: к двум традиционно рассматриваемым добавляется взаимодействие университетов с обществом. Надо также подчеркнуть, что мы используем только объективные данные. Всякие репутационные опросы, предполагающие сбор и обобщение частных мнений, были полностью исключены. Мы основываемся только на измеряемых показателях, на измеряемых свойствах. Конечно, учитывается роль университета для региона, для общества и роль университета в формировании социального лифта для молодежи.

Не будет преувеличением сказать, что на сегодняшний день третья миссия университета – взаимодействие университета с обществом – наиболее модный тренд.

Третья миссия отражает:

- коммуникации с широкими слоями общества,
- вклад вуза в развитие национальной экономики,
- востребованность выпускников работодателями,
- влияние выпускников на общество, в том числе через принятие решений,
- трансфер знаний, вывод технологий на рынок,
- продолжение образования,
- иные аспекты, служащие на благо общества.

Сам же рейтинг составлялся следующим образом.

Вначале была собрана публичная информация более чем от трехсот университетов. Рабочая группа Российского союза ректоров первоначально предложила 45 критериев. После длительных обсуждений из их числа было отобрано 30.

Однако в свободном доступе были полные данные только по 17 критериям. И тогда мы решили взять 17 верифицируемых критериев, по которым есть все необходимые сведения. При этом мы подсчитали, что корреляция

результатов рейтинга, составленного по 17 показателям, по отношению к рейтингу, охватывающему 30 критериев, составляет более 90%.

При разработке методологии рабочая группа учитывала различие понятий «образование» и «обучение». Она исходила из того, что ключевая миссия университета – образование, то есть не просто выучка, а формирование мировоззрения и профессиональная подготовка. Поэтому блок «качество образования» должен иметь наибольший вес – наибольший, но не подавляющий. Отсюда и значительная доля весов индикаторов, характеризующих качество образования, которая составила 45%.

Что же у нас получилось в результате?

Корреляция нашего рейтинга с другими глобальными рейтингами приблизилась к 50%. Это по добие, но не совпадение. Таким образом, мы можем сказать, что это все-таки новый – теперь уже третий – кластер рейтингов. Он отличается от тех двух видов рейтингов университетов, в основном наукометрических и в основном репутационных, которые были до него.

В лидерах оказались крупные многопрофильные вузы с вековой историей. Бенефициарами рейтинга являются страны – доноры умов: рейтинг зафиксировал высокое качество образования и конкурентоспособность студентов и выпускников университетов Восточной Европы, Латинской Америки, России.

Учтена значимость университетов для своих стран. Страновые срезы нашего международного рейтинга «Три миссии университета» сильно коррелируют с национальными рейтингами, то есть в нашем рейтинге высоко располагаются те вузы, которые занимают лидирующие позиции в национальных рейтингах: в Бразилии, Соединенных

Штатах, Ирландии, Польше, России.

По итогам пилотного рейтинга 2017 года в шорт-лист были включены 338 университетов, в их число вошли вузы из топ-100 глобальных рейтингов: и ТНЕ, и QS. Лидеры национальных рейтингов взяты также из каталога IREG, который мы использовали как источник данных. Для публикации первого пилотного проекта были отобраны 200 лучших вузов из 39 стран. В топ-200 рейтинга вошли 13 вузов из России.

В мае 2018 года высокое качество московского рейтинга было подтверждено: им успешно пройден аудит, выполненный ведущей международной компанией «Прайсвотерхаус Куперс Аудит», входящей в глобальную сеть PwC. Стоит отметить, что помимо нашего рейтинга такой аудит прошел еще только один рейтинг – Times Higher Education.

В ноябре 2018 года была представлена вторая версия рейтинга «Три миссии университета». В топ-333 глобального рейтинга вошли университеты из 53 стран. Количество вузов из России в рейтинге выросло по сравнению с пилотной версией: в список лучших вошли 17 российских университетов.

С 30 ноября по 1 декабря 2018 года в Москве была проведена Международная конференция «Третья миссия университета», участниками которой стали свыше 260 делегатов из 23 стран. Конференция была приурочена к выходу второй версии рейтинга вузов «Три миссии университета». По словам президента Международной ассоциации IREG Observatory Луиса Клаудио Косты, «Московский рейтинг открывает новое, второе поколение академических рейтингов... Почти все существующие рейтинги в той или иной мере опираются преимущественно на исследовательские и репутационные показатели. Пришло время новому

поколению рейтингов более пристально рассмотреть связь между университетом и обществом».

Таким образом, Московский международный рейтинг вузов «Три миссии университета» позволил объективно оценить систему высшего образования России и других стран. Адекватное место в нем заняли университеты, играющие большую роль в жизни своих стран. При этом рейтинг не ущемляет наукометрические показатели, а объективно оценивает значение научных исследований в деятельности ведущих университетов.

Впереди нас ждет большая работа по популяризации рейтинга «Три миссии университета», равно как и подготовка его третьего выпуска. Уже идет работа над новым шорт-листом, в который вошли 1640 университетов пяти континентов, 112 стран и территорий. Мы убеждены, что авторитет нашего рейтинга по мере включе-

ния в него новых высших учебных заведений различных стран будет только возрастать, а его результаты будут эффективно использоваться на благо студенческой молодежи, широких кругов общества и, конечно, самих университетов.

Но вернемся к теме, с которой мы начали эту статью: к качеству высшего образования. Что даст для его оценки, а значит, и улучшения рейтинг «Три миссии университета»?

Есть основания считать, что мы совершили большой шаг вперед в этом принципиально важном для нас деле. Прежде всего удалось продвинуться от сбора мнений о качестве высшего образования к его более непосредственному и прямому определению. Мы повернули от односторонних мнений к универсальной. Благодаря этому рейтинг университетов стал более глубоким, комплексным и объективным, на его ос-

нове стало возможным вырабатывать более достоверные суждения и оценки. Следовательно, и университеты, и государство, и общество в целом получили надежные ориентиры для определения траектории движения вперед в достижении качества высшего образования, адекватного вызовам XXI века и потенциалу конкретных университетов.

Существенно важно, что рейтинг «Три миссии университета» является не застывшим, а предполагает динамизм, нацеленность в будущее. А наше будущее связано со становлением общества знаний, где интеллектуальными центрами, своего рода «мыслящими головами», лоцманами социально-экономического и научно-технологического развития призваны выступать именно университеты. В этом и заключена их третья миссия, определяющая новое измерение качества высшего образования.

---

## ЛИТЕРАТУРА

1. Академический рейтинг университетов мира (Шанхайский рейтинг). URL: <http://www.shanghairanking.com> (дата обращения: 12.03.2019).
2. Жэнгра Ив. Ошибки в оценке науки, или Как правильно использовать библиометрию. М.: НЛО, 2018. 144 с.
3. Международный рейтинг лучших университетов мира по версии консалтинговой компании Quacquarelli Symonds. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018> (дата обращения: 12.03.2019).
4. Рейтинг университетов мира по версии «Таймс». URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings> (дата обращения: 12.03.2019).
5. Управление в высшей школе: опыт, тенденции, перспективы / колл. авт. под рук. В.М. Филиппова. 2-е изд. М.: Логос, 2006, 488 с.

---

## LITERATURA

1. Akademicheskij rejting universitetov mira (Shanxajskij rejting). URL: <http://www.shanghairanking.com> (data obrashheniya: 12.03.2019).
2. Zhe`ngra Iv. Oshibki v ocenke nauki ili Kak pravil`no ispol`zovat` bibliometriyu. M.: NLO, 2018. 144 s.
3. Mezhdunarodny`j rejting luchshix universitetov mira po versii konsaltingovoj kompanii Quacquarelli Symonds. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018>. (data obrashheniya: 12.03.2019).
4. Rejting universitetov mira po versii «Tajms». URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings> (data obrashheniya: 12.03.2019).
5. Upravlenie v vy`sšej shkole: opy`t, tendencii, perspektivy`/ koll. avt. pod ruk. V.M. Filippova. 2-e izd. M.: Logos, 2006, 488 s.

*Р.И. Халмурадов,  
Самаркандский государственный университет*

## Высшее образование: критерии и показатели качества



*Самаркандский государственный университет*

Качество высшего образования, его оценка, попытки измерения в различных системах координат – все это вместе взятое было и, можно предположить, останется ключевой проблемой, которая будет вновь и вновь обсуждаться в зависимости от конкретной социально-экономической ситуации, развития науки и техники, положения дел на рынке труда. Возросшая актуальность этой проблемы в наши дни во многом связана с переходом на новый тип социального и экономического роста в условиях становления цивилизации знаний, когда резко возрастают требования к уровню квалифи-

кации кадров, а в составе занятого населения быстро увеличивается доля дипломированных специалистов.

Прежде всего рассмотрим международные реалии.

Качество образования, предоставляемого высшими учебными заведениями, в международном образовательном пространстве с начала 2000-х годов косвенно оценивается рейтингами университетов. На наших глазах показатели рейтингов вузов превратились в один из регуляторов мирового рынка образовательных услуг. Они начинают занимать все более прочные позиции в жизни со-

временных университетов, а их влияние приобретает всеобъемлющий характер.

Появление международных рейтингов университетов связано со становлением глобального рынка образовательных услуг. По сути, рейтинги представляют собой маркетинговый механизм продвижения образовательных услуг в среде желающих учиться, в обществе и среди работодателей.

Думаю, что рейтинги вузов и идеи, положенные в основу Болонского процесса, представляют собой некие варианты или аспекты образовательной глобализации. Им, конечно же, сопутствуют некоторые положительные факторы, которые могут способствовать повышению качества образования и развитию университетской науки.

Но... все хорошее полезно, когда ложится на подготовленную почву. А если в стране еще не решены отправные вопросы повышения качества высшего образования, не завершены реформы в социально-экономической области? Не сформировался новый тип работодателя, который должен быть главным оценщиком качества «продукции» вузов? Кроме всего прочего, нельзя не учитывать, что все существующие международные рейтинги сложились под влиянием далекой от нас англосаксонской системы координат, что не позволяет в должной



### РУСТАМ ИБРАГИМОВИЧ ХАЛМУРАДОВ

доктор технических наук, профессор, ректор Самаркандского государственного университета. Сфера научных интересов: строительная механика, строительные конструкции, здания и сооружения, педагогика высшего образования, менеджмент инноваций. Автор 148 опубликованных научных работ. Электронная почта: [gustami@list.ru](mailto:gustami@list.ru)

Рассматривается проблема качества высшего образования. Показан многомерный и многофакторный характер этой проблемы, ее взаимосвязь с социально-экономическим развитием и научно-технологической революцией наших дней. Дается анализ практики разработки международных рейтингов университетов и национального рейтинга вузов Республики Узбекистан. Обсуждаются основные факторы, определяющие качество высшего образования, и предлагаются рекомендации по его повышению. Акцентируется внимание на влиянии глобализации на развитие высшей школы.

*Ключевые слова:* качество образования, оценка качества образования, уровень образования, результативность образовательного процесса.

The problem of quality of higher education is considered. The multidimensional and multifactorial character of this problem, its interrelation with social and economic development and scientific and technological revolution of our days is shown. The analysis of the practice of developing international University rankings and the national ranking of universities of the Republic of Uzbekistan is given. The main factors determining the quality of higher education are discussed and recommendations for its improvement are offered. Attention is focused on the impact of globalization on the development of higher education.

*Key words:* quality of education, assessment of quality of education, level of education, effectiveness of educational process.

мере учесть наши потребности, особенности и интересы.

В свете сказанного мне более понятно введение национальной системы рейтинга, которая при правильном выборе индикаторов и критериев оценки и при эквивалентной поддержке университетов (например, улучшении финансирования, передаче им неких полномочий, расширении самостоятельности...) будет стимулятором развития, восприятия всего лучшего, что есть в мировой научно-образовательной среде.

С этой целью в Узбекистане введен рейтинг высших учебных заведений, призванный обеспечить их здоровую конкуренцию. В 2018 году впервые были опубликованы рейтинги 57 вузов нашей страны. Они были определены на основе 23 индикаторов, отразивших такие показатели, как уровень знаний студентов и выпускников, качество учебно-методической работы и образования, качественный состав преподавателей, уровень научных исследований, состояние материально-технической базы и внедрение ИКТ.

С 2019 года планируется внедрение новых, усовершенствованных

правил оценки деятельности и составления рейтингов вузов Узбекистана. Подготовлен проект постановления Кабинета министров, согласно которому анализ деятельности высших учебных заведений будет вестись по 18 индикаторам. В их число вошли показатели, отражающие уровень научных исследований, результативность учебно-методической работы, уровень знаний студентов и качество подготовки выпускников, а также международную академическую мобильность, количество международных стипендиальных программ, вклад в инновации, цитируемость научных статей, уровень образовательных услуг и так далее. Все показатели нормированы и приведены к 100-балльной шкале.

Одновременно готовится поправка для постепенной интеграции наших вузов в международные системы рейтингов. Министерство высшего и среднего специального образования Республики Узбекистан и компания Elsevier подписали национальное стратегическое соглашение о доступе к международным научным базам Scopus и ScienceDirect. В рамках документа предусмотре-

но включение научных журналов нашей страны в эти международные системы баз данных, поддержка молодых ученых и докторантов в подготовке и публикации научных статей в престижных изданиях.

В 2019 году в рамках программы «Наука-2020» подписано соглашение о сотрудничестве между Министерством высшего и среднего специального образования Республики Узбекистан и Times Higher Education. Согласно этому соглашению проводятся совместные работы по повышению конкурентоспособности университетов Узбекистана для вхождения их в число ведущих мировых научно-образовательных центров, которые имеют высокие рейтинги.

Несмотря на различие алгоритмов расчета рейтингов и их индикаторов, общей для них задачей является, конечно же, определение качества образования. Причем степень образованности выпускников вузов, если можно использовать такое словосочетание, должна устраивать прежде всего работодателя. Академические показатели, включая качественный состав преподавателей, показатели цитируемости статей и прочее, работодателей мало интересуют, хотя все эти показатели прямо или косвенно влияют на качество подготовки специалистов. Но в этом-то и заключается слабая сторона существующих рейтингов, которые говорят не об образовательном процессе, а лишь о его условиях.

Говоря о качестве образования, в первую очередь нужно выяснить, а что это такое? Одни утверждают, что это интегральная характеристика образовательного процесса и его результата, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть образовательный процесс и каким целям он должен служить [3, с. 121].



*В учебной аудитории Самаркандского государственного университета*

У других авторов качество рассматривается как «степень выполнения главной (основной) цели функционирования системы, заключающейся в достижении обучающимися заданного (нормативного) уровня обученности (подготовленности)» [6, с. 86]. Есть мнение также, что это «комплекс характеристик профессионального сознания, определяющих способность специалиста успешно осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями экономики на современном этапе развития» [9]. Вместе с тем, по мнению многих, «качество образования – социальная категория, характеризующая состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп), связанным с развитием и формированием гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности» [11, с. 27].

Из анализа различных мнений можно заключить, что категория качества образования – поня-

тие относительное, связанное с социально-экономическими целями конкретного общества с учетом этапа его развития и базисного потенциала. На каждом этапе реформ или перемен должны ставиться весьма определенные критерии качества, пути и механизмы его обеспечения с последующим мониторингом. Однако при этом не нужно «качество» отождествлять с понятием «уровень».

Уровень высшего образования, как правило, представляет собой квалификационное содержание образовательной программы. Например, система высшего образования Узбекистана – двухуровневая. Нижний уровень – бакалавриат и верхний уровень – магистратура в своих пределах могут быть хорошего или плохого качества. Во Франции высшее образование более дифференцировано и предусматривает 3–4 квалификационных уровня. Одна и та же квалификационная категория, например бакалавриат в США и Узбекистане, может отличаться по своему реальному уровню вследствие расхожде-

ний в составе и объеме образовательных программ.

Так как же можно оценить качество образования? Какая оценка может соответствовать потребностям работодателя, общества?

Правильнее было бы, чтобы эту оценку давала квалификационная комиссия из числа ведущих и признанных профессионалов. Но для этого, вероятно, социально-экономические партнеры университетов, так называемые стейкхолдеры, должны быть достаточно развитыми, ответственными и современными. А если это не так?

Когда речь идет о качестве образования, часто возникает спор, каким образом и насколько образование должно опережать потребности работодателя (потребителя этих выпускников). В идеале образование должно ориентироваться на перспективные тенденции и в меру возможного опережать практику, но на это способны очень продвинутые и хорошо финансируемые научно-педагогические коллективы. Так как опережающее развитие образования, кроме соответствующего интеллектуального потенциала научно-педагогического состава, требует значительных дополнительных средств для поддержки высокого уровня материальной базы, прежде всего опытно-лабораторной, особенно когда речь идет об «экономикообразующих», технологичных направлениях образования.

В силу ряда причин у наших вузов недостаточна способность к саморазвитию, инициатива часто наказывалась, ослабли, а где-то и утрачены субъектные качества некоторых высших учебных заведений. Сказанное отразилось прежде всего на качестве проводимых научно-исследовательских работ. Знание, культивируемое учебными заведениями, в значительной мере

информационно и описательно. С нашей точки зрения, на качество высшего образования в Узбекистане оказали отрицательное влияние:

- завышение текущих оценок знаний студентов;
- снижение качества школьной подготовки;
- отставание в оснащенности опытно-лабораторной базы, особенно в технико-технологических вузах, от современного уровня;
- несформированность мотивации работодателей к подбору наиболее подготовленных выпускников вузов и их весьма слабая восприимчивость к результатам инновационных исследований и разработок;
- несовершенство нормативно-правовой базы высшей школы.

Современные темпы научно-технического прогресса требуют систематического совершенствования учебных планов и программ учебных дисциплин, которые призваны более эффективно обеспечивать не только передачу новых знаний преподавателями, но и результативность самообразования самих студентов. Простое расширение содержания учебных программ и увеличение учебной нагрузки на студентов вряд ли могут быть реалистичным решением. Поэтому предпочтение следует отдавать дисциплинам, которые развивают интеллектуальные способности студентов, позволяют им разумно подходить к техническим, экономическим и культурным нововведениям и разнообразию, дают возможность приобретать такие качества, как инициативность, дух предпринимательства и адаптивность, а также позволяют им более уверенно работать в современной производственной среде [5, 14].

Конечно же, структура и содержание учебных планов и курсов дисциплин оказывают определенное влияние на качество образования. Но и они не являются панацеей. К бо-

лее влиятельным факторам я бы отнес создание ситуации, когда обучающийся вынужден самостоятельно добывать знания. Встречаясь со студентами, я часто повторяю: «Нет такого преподавателя, который смог бы вложить в вас знания, если вы сами не работаете, не стремитесь получить образование. Образование – это не столько труд преподавателя, сколько труд студента. Преподаватель лишь дает направление и показывает методы, позволяющие добывать знания». Правда, слабый преподаватель и этого зачастую не может...

Последние годы отмечены смещением акцентов в трактовке самой концепции подготовки специалистов. «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода “коктейль” навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова... социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» [12].

Конечно же, при прочих равных условиях никто не умаляет важность квалификации, однако новое качественное состояние экономики и изменения в предпринимательской философии требуют такого существенного дополнения в наши воззрения на потенциал выпускников вузов, как его рассмотрение с точки зрения компетентности. «Вопрос о компетенциях и квалификациях – это вопрос о целях образования, которые выступают активным ядром нормы качества образования, его стандартов... Компетенции (особенно ключевые) формируются за

счет педагогических и методологических подходов. Они не могут генерироваться в процессе традиционного “преподавания” на предметно-содержательном уровне. Их строительство происходит путем систематического интегрирования в целостный образовательный процесс» [2, с. 10–11].

Возникает вопрос, насколько наши вузы способны готовить компетентных специалистов, в особенности для приоритетных отраслей экономики. Умение формировать компетентность определяет не столько образовательный процесс, сколько интеллектуальный потенциал коллектива вуза. Между тем современные преподаватели – это выходцы из той среды, питомцы той системы образования, где это качество специалиста не оценивалось и не прививалось.

В современном мире в отличие от недавнего прошлого научно-техническая и педагогическая информация устаревает настолько быстро, что теряет свою актуальность уже к концу образовательного цикла. Особенно это касается современных технических и технологических направлений.

В свете этого интеграционные процессы в сфере образования должны затронуть также и систему, философию подготовки и воспитания научно-педагогических кадров. Замыкание процесса подбора и дальнейшего повышения квалификации преподавателей границами страны привело к известному застою и отставанию наших вузов от мирового интеллектуального уровня. Многократное тиражирование одних и тех же научных школ, которые к тому же зачастую оторваны от достижений ведущих зарубежных научно-образовательных центров, привело к некоторому снижению эффективности и актуальности научных исследований.



*Знаменитая площадь Регистан в Самарканде*

Расширение охвата преподавателей долгосрочными стажировками, особенно аспирантурой и докторантурой в ведущих зарубежных университетах, со временем может значительно изменить качественный состав коллективов кафедр. Новые кадры, пропитанные духом предпринимательской науки, которая преобладает в зарубежных научно-образовательных центрах, не понаслышке знакомые с наиболее продвинутыми методиками и идеями организации исследований, дадут реальный импульс к формированию инновационной науки. С целью оказания реальной помощи в стажировках, подготовке научно-педагогических кадров за рубежом, использовании потенциала соотечественников, ведущих свою научно-педагогическую деятельность в зарубежных научно-образовательных центрах, в Узбекистане организован Президентский фонд «Эл-юрт умиди» («Надежда народа и страны»).

Высокое качество подготовки кадров обеспечивается также селективным образованием. В образовательных системах Англии, Франции и в различной степени в системах других западных стран проводится в жизнь селек-

тивный подход, который начинается с общего среднего образования. Одним из его «мягких» проявлений, на наш взгляд, является естественный отсев студентов по результатам экзаменов национальных сессий, при условии, что обеспечена объективность в оценке знаний студентов. Такая форма селекции также способствует усилению мотивации студентов и развитию у них стремления к самостоятельной работе.

К сожалению, в силу ряда причин за последние десятилетия мы в значительной степени утратили способность и желание такой селекции, а правильнее сказать, отбора учащейся молодежи. А началось это еще в 1970–1980-е годы, когда чиновники от образования, а возможно, и политики ввели в официальную терминологию приказателей высшего образования такое понятие, как «сохранность контингента». В определенном смысле это положило начало девальвации текущей оценки знаний студентов и введению «культуры» приписки образовательных показателей. С годами это вошло в такую привычку, что мы забыли, как правильно и объективно оценить текущие знания студентов, хотя именно на уровне текущей оценки успеваемости

закладывается фундамент качественного образования. С учетом этой особенности деятельности наших вузов до некоторой поры в показателях рейтинга университетов удельный вес текущей успеваемости должен быть более весомым.

Важнейшей стратегической задачей общества есть и будет системная подготовка национальной элиты, способной решать основополагающие задачи социально-экономического развития и укрепления государства. В современном постиндустриальном мире роль элиты существенно возросла, ибо для нашего времени характерна глобализация не только материальных и информационных, но и интеллектуальных ресурсов. Заслуживает внимания суждение по этому поводу В. Арутюнова и Л. Стрековой, которые отмечают: «Система подготовки национальной элиты, как национальное достояние, должна тщательно оберегаться от конъюнктурных реформ и неизбежных попыток коррумпирования. Если качество системы образования определяется степенью зрелости всего общества, то качество элитного образования определяется степенью зрелости государственной власти и национальной элиты, которые должны выступать ее гарантами» [1, с. 99]. Конкретные шаги в этом направлении, уже предпринимаемые в нашей стране, – совершенствование структуры и повышение качества организации обучения в академических лицеях, предназначенных для одаренных школьников после 9-го класса, реализация недавно принятого указа президента Узбекистана о создании в каждой области по одной элитной президентской школе.

Результативность образовательного процесса, качество подготовки выпускника зависит еще и от таких невидимых факторов, как этика или философия обра-

зовательной культуры нации, ее менталитет. Эти категории в свою очередь формируются в значительной степени под влиянием мотивационных аргументов, зависящих от конкретного этапа социально-экономического развития. Здесь уместно было бы вспомнить следующий фрагмент интервью профессора Колледжа Бостона Максима Шраера корреспонденту журнала «Альма матер»: «Если представить себе, что вдруг возникнет некое равновесие и в некоторых лучших российских университетах соберутся кадры самого высшего класса, которые не хотят никуда уезжать, и что им хватает всего – зарплаты, грантов, библиотечных ресурсов, тут еще надо принять во внимание и существенные отличия ожиданий студентов и преподавателей. Я вспоминаю, когда учился в университете в Москве, можно было весь семестр не открывать книги, а потом, во время сессии, подготовиться и довольно прилично сдать экзамены.

В хороших американских университетах такое просто невозможно, даже для тех студентов, которые оказываются там только потому, что их туда приглашают на стипендию по линии спортивных достижений. Там правило – ежедневная домашняя работа, ежедневный контроль над тем, читают ли студенты книги или нет, и тому подобное. В результате идет непрерывный процесс развития и совершенствования конкретных навыков» [13, с. 32].

Косвенно на качество образования влияет сложившаяся система оценки знаний студентов. «Причина заключается в том, что существуют разные традиции оценивания при одной и той же шкале оценок. В этой связи можно однозначно утверждать, что российская традиция является, возможно, самой либеральной в мире (нигде результаты обуче-

ния не оцениваются столь завышенно)» [10, с. 67]. То же самое можно сказать и применительно к системе образования Узбекистана хотя бы потому, что мы – продукт «одной традиции».

А к чему эта традиция привела? Прежде всего – к недостаточному развитию навыков самостоятельной добычи знаний у учащейся молодежи. Правильная система текущей оценки знаний могла бы в значительной степени стимулировать студентов к овладению этими самыми навыками. Например, это могла бы быть рейтинговая система оценки студентов, способствующая поощрению систематических учебных занятий.

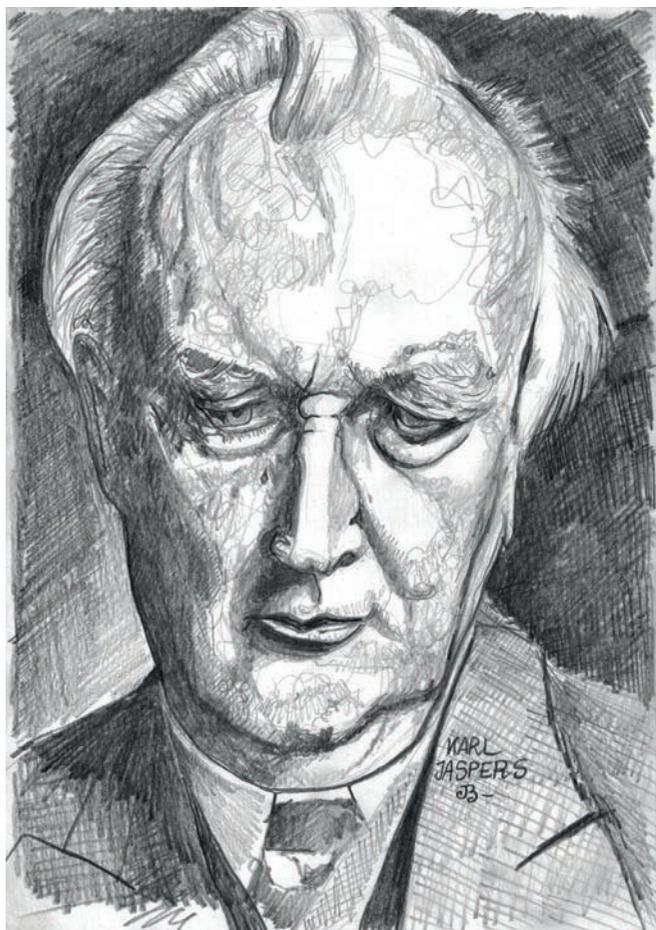
Рассуждая о проблемах качества образования, нельзя миновать темы качества самого учебного процесса, которое, конечно же, зависит от качества знаний преподавателей, методологии формирования учебных программ, формата занятий, технической оснащенности аудиторий и мотивации студента к каждодневным занятиям. Не последнюю роль в обеспечении качества обучения играет его продолжительность. Самый главный период в формировании будущего специалиста как профессионала приходится на последние годы обучения в вузе. Мне представляется, что возврат к пятилетней системе высшего образования сегодня был бы целесообразным. Во всяком случае, пятилетний срок обучения целесообразно сохранить хотя бы до определенного этапа проведения социально-экономических реформ в стране. На мой взгляд, двухступенчатая (бакалавр, магистр) система, как минимум, предполагает высокую насыщенность рынка труда высококвалифицированными специалистами, не говоря уже о некоторых других обязательных условиях, опре-

деляющихся в частности готовностью работодателей к дополнительному образованию выпускников вузов с учетом специфики конкретного производства. А если этого нет, то бакалавр скорее всего так и останется недоучкой.

Анализируя факторы, влияющие на качество образования, нельзя обойти и вопрос о системе обучения. В деле ее обновления мы идем вперед черепашьими темпами. К сожалению, в преподавании во многом еще сохраняется так называемое школярство, не побуждающее студента к творческой работе с источниками, к самостоятельному познанию предмета. По сравнению с 1980-ми годами, когда учебные планы были более насыщены специальными дисциплинами со значительным объемом самостоятельных практических работ, учебные планы наших вузов, содержательно «похудев», стали более академическими.

Как мы все хорошо знаем, «традиционная, объяснительно-иллюстративная, система обучения уже не отвечает вызовам времени. Однако ее “маховик”, раскрученный в XVII веке, еще долго может вращаться – в силу своей гениальной простоты, технологичности и “естественной воспроизводимости”» [4, с. 19]. «Эта система, погружая человека в реальность, далекую от современности, способствует формированию представлений, затрудняющих его жизнедеятельность в современных условиях» [8, с. 26].

Профессионально направленное изучение фундаментальных наук – еще один влиятельный фактор повышения качества высшего образования. И особенно это касается математики. Исходя из чего формируется учебная нагрузка и содержание предмета по математике в учебных планах в области биологии, химии, географии и других крупных направлений выс-



*Карл Теодор Ясперс (1883–1969). Выдающийся философ, автор книги «Идея университета» (1949), оказавшей большое влияние на философию высшего образования*

шего образования? Часто из элементов высшей математики как таковой. Между тем студентам названных специальностей сложно усвоить такую абстрактную дисциплину, если им не показать, при решении каких задач биологии, химии, географии понадобится та или иная гипотеза, теорема. Точные и естественные науки должны как бы пронизывать систему преподавания и обучения не в абстрактном виде, а в конкретном преломлении.

В Болонской декларации 1999 года унификацию высшего образования в странах Европы предлагалось осуществить, оценивая учебные курсы высших учебных заведений по так называемой системе кредитов – зачетных единиц, единых для всех учебных заведений независимо от страны и трактуемых как опре-

деленный объем учебного времени, отведенного на изучение дисциплины. Набрав определенное число кредитов, студент получает диплом о высшем образовании, хотя конкретные результаты обучения (качество выпускника) никак не описываются и не стандартизируются. Правда, нигде не говорится об удельном весе этих кредитов. А ведь кредит кредиту рознь. И весомость кредита зависит прежде всего от степени объективности оценки знаний студента. В условиях, когда объективность этой оценки сомнительна, система кредитов мало чем поможет обеспечению качества образования.

С позиций педагогики продуктом высшей школы можно считать выпускника, обладающего конкретным набором зна-

ний, умений и личностных качеств, а процессом – учебный процесс подготовки специалиста по определенной специальности в целом и по изучению конкретных дисциплин в частности. Ресурсы высшей школы складываются из человеческих (студенты и преподаватели) и материальных (финансы, помещения, средства обучения, информация и пр.) составляющих. При этом ведущая роль в организации и проведении самого процесса обучения принадлежит, несомненно, преподавателям. Рассуждая о качестве образования и результатах этого процесса, конечно же, нужно подчеркнуть, что ведущим фактором здесь является качество преподавателя, если в данном случае уместно использование понятия качества. Будем мыслить и действовать исходя из того, что мы обладаем бесценным человеческим капиталом, который будет не растрачиваться, а прирастать, раздвигая горизонты нашего развития.

Свыше 60 лет назад Карл Ясперс написал: «Жизнь университета зависит именно от личностей, в то время как институт – лишь условие. И оцениваться институт будет в соответствии с тем, сумел ли он привлечь достойные личности и создать условия для их коммуникации, исследования и преподавания...» И спорить со сказанным не приходится. Более того, полагаю, что масштаб таких личностей гораздо важнее содержания аудиторий, количества книг в библиотеке, компьютеров, как и разного рода методических ухищрений и технологий... Не случайно ведущие университеты мира стремятся привлечь к себе на работу лучших преподавателей и ученых [7, с. 4].

Резюмируя, можно сказать, что именно сложность и неоднозначность понятия «качество об-

разования» вызывает множество мнений, толкований и предложений по его переосмыслению. Оно и понятно, так как столь деликатный вопрос трактуется в весьма широком диапазоне в зависимости от степени зрелости вузовских коллективов, требований аппарата управления системы образования, запросов работодателей и заказчиков научно-технической продукции, готовности общества, прежде всего самих студентов и их родителей.

---

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Арутюнов В., Стрекова Л. О дифференциации высшего образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 94–99.
2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2005. № 11. С. 3–13.
3. Вишняков С.М. Профессиональное образование: словарь. М., 1999. 538 с.
4. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции // Alma mater (Вестник высшей школы). 2006. № 5. С. 19–26.
5. Кузовлев В.П. Университетский комплекс на Елецкой земле // Высшее образование в России. 2004. № 6. С. 39–52.
6. Качалов В.А. Проблемы управления качеством в вузах // Стандарты и качество. 2000. № 9. Ч. 4. С. 84–88.
7. Плаксий С.И. Стратегия Московского гуманитарного университета по формуле И. Ильинского // Alma mater (Вестник высшей школы). 2006. № 4. С. 4–18.
8. Розин В.М. Образование в обновляющемся мире // Alma mater (Вестник высшей школы). 2006. № 6. С. 24–32.
9. Садков В.Г., Силаева О.А., Брехова Т.Б. Система управления качеством высшего образования в регионах России. URL: <http://quality.eup.ru/MATERIALY5/sadkov.html> (дата обращения: 18.03.2019).
10. Ткач Г.Ф., Чистохвалов В.Н. Diploma Supplement // Высшее образование в России. 2006. № 1. С. 64–69.
11. Чучалин А.И., Герасимчук И.Ю. Качество высшего образования как общественно значимый результат // Alma mater (Вестник высшей школы). 2004. № 11. С. 26–32.
12. Образование: сокрытое сокровище: доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО. М., ЮНЕСКО, 1997.
13. Почему Гарвард лучше? Об отличиях и приоритетах: интервью с профессором Колледжа Бостона Максимом Шраером // Alma mater (Вестник высшей школы). 2005. № 2. С. 28–24.
14. Реформы и развитие высшего образования: Программный документ ЮНЕСКО, 1995.

---

## LITERATURA

---

1. Arutyunov V., Strekova L. O differenciacii vy'sshego obrazovaniya // Vy'sshee obrazovanie v Rossii. 2005. № 4. S. 94.
2. Bajdenko V.I. Kompetencii v professional'nom obrazovanii (K osvoeniyu kompetentnostnogo podxoda) // Vy'sshee obrazovanie v Rossii. 2004. № 11. S. 3–13.
3. Vishnyakov S.M. Professional'noe obrazovanie: slovar'. M., 1999. 538 s.
4. Verbizkij A.A., Larionova O.G. Gumanizaciya, kompetentnost', kontekst – poiski osnovanij integracii // Alma mater (Vestnik vy'sshej shkoly'). 2006. № 5. S. 19.
5. Kuzovlev V.P. Universitetskij kompleks na Elecckoj zemle // Vy'sshee obrazovanie v Rossii. 2004. № 6. S. 39.
6. Kachalov V.A. Problemy` upravleniya kachestvom v vuzax // Standarty` i kachestvo. 2000. № 9. Ch. 4. S. 84–88
7. Plaksij S.I. Strategiya Moskovskogo gumanitarnogo universiteta po formule I.Il'inskogo // Alma mater (Vestnik vy'sshej shkoly'). 2006. № 4. S. 4–18.
8. Rozin V.M. Obrazovanie v obnovlyayushhemsya mire // Alma mater (Vestnik vy'sshej shkoly'). 2006. № 6.S. 24–32.
9. Sadkov V.G., Silaeva O.A., Brexova T.B. Sistema upravleniya kachestvom vy'sshego obrazovaniya v regionax Rossii. URL: <http://quality.eup.ru/MATERIALY5/sadkov.html> (data obrashheniya: 18.03.2019).
10. Tkach G.F., Chistoxvalov V.N. Diploma Supplement // Vy'sshee obrazovanie v Rossii. 2006. № 1. S. 64–69.
11. Chuchalin A.I., Gerasimchuk I.Yu. Kachestvo vy'sshego obrazovaniya kak obshhestvenno znachimy`j rezul'tat // Alma mater (Vestnik vy'sshej shkoly'). 2004. № 11. S. 26–32.
12. Obrazovanie: sokry'toe sokrovishhe: doklad mezhdunarodnoj komissii po obrazovaniyu, predstavlenny`j YuNESKO. M.: YuNESKO, 1997.
13. Pochemu Garvard luchshe? Ob otlichiyax i prioritetax: interv`yu s professorom Kolledzha Bostona Maksimom Shraerom // Alma mater(Vestnik vy'sshej shkoly'). 2005. № 2. S. 24–28.
14. Reformy` i razvitie vy'sshego obrazovaniya: Programmny`j dokument YuNESKO, 1995.

**В.В. Кульчицкий,**

*Межрегиональное научно-техническое общество нефтяников и газовиков*

**А.В. Мурадов, А.С. Оганов,**

*Российский государственный университет нефти и газа*

*(национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина*

**С.А. Ильичев,**

*ОАО «Славнефть-Мегионнефтегаз»*

**А.В. Щebetов**

*АО «Научно-исследовательский и проектный центр газонефтяных технологий»*

## Цифровой полигон дистанционного интерактивно-производственного обучения специалистов нефтегазодобывающей отрасли

*10 лет Полигону ДИПО*



*Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина*

Ученые, профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений и инженеры-практики предприятий и организаций нефтедобычи выполняют ответственную и сложную миссию подготов-

ки нового поколения инженеров для нефтегазовой отрасли с развитым цифровым образным мышлением.

С целью повышения уровня нефтегазового образования Российской государствен-

ный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина совместно с АО «Славнефть-Мегионнефтегаз» и сервисным предприятием «Научно-исследовательский и проектный центр газонефтяных технологий» реализовал кластерную инициативу создания цифровой платформы дистанционного интерактивно-производственного обучения нефтегазовому делу. Проект предусматривает функционирование цифрового Полигона дистанционного интерактивно-производственного обучения под патронажем Межрегионального научно-технического общества нефтяников и газовиков имени академика И.М. Губкина.

Решая задачи подготовки нового поколения инженеров, мы исходим из того, что принципиальные изменения в теории и практике строительства и эксплуатации скважин



**ВАЛЕРИЙ  
ВЛАДИМИРОВИЧ  
КУЛЬЧИЦКИЙ**

доктор технических наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой бурения нефтяных и газовых скважин по научной работе, директор

Научно-исследовательского института буровых технологий Российского государственного университета нефти и газа (национального исследовательского университета) имени И.М. Губкина, председатель Межрегионального научно-технического общества нефтяников и газовиков. Сфера научных интересов: разработка геонавигационных технологий бурения скважин, горизонтальное бурение, супервайзинг бурения, технологии дистанционного интерактивно-производственного обучения. Автор 548 опубликованных научных работ. Электронная почта: niibt@gubkin.ru



**АЛЕКСАНДР  
ВЛАДИМИРОВИЧ  
МУРАДОВ**

доктор технических наук, профессор кафедры металловедения и неметаллических материалов, директор

Международного учебно-научного центра «Антикор». Проректор по научной работе Российского государственного университета нефти и газа (национального исследовательского университета) имени И.М. Губкина. Сфера научных интересов: защита от коррозии нефтегазового оборудования. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: konoplyantseva.i@mail.ru



**АЛЕКСАНДР  
СЕРГЕЕВИЧ  
ОГАНОВ**

доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой бурения нефтяных и газовых скважин Российского государственного университета

нефти и газа (национального исследовательского университета) имени И.М. Губкина, председатель Ассоциации буровых подрядчиков. Сфера научных интересов: морское бурение, строительство нефтяных и газовых скважин в сложных горно-геологических условиях, новые системы разработки месторождений нефти горизонтальными и разветвленно-горизонтальными скважинами. Автор 120 опубликованных научных работ. Электронная почта: abprus@mail.ru



**СТАНИСЛАВ  
АЛЕКСЕЕВИЧ  
ИЛЬЧЕВ**

заместитель генерального директора по бурению и нефтесервису ОАО «Славнефть-Мегионнефтегаз», член

Государственной экзаменационной комиссии Российского государственного университета нефти и газа (национального исследовательского университета) имени И.М. Губкина. Сфера научных интересов: добыча сырой нефти, культура производства, подготовка кадрового резерва, внедрение цифровых технологий бурения и добычи. Автор более 20 опубликованных научных работ. Электронная почта: IlichevSA@mng.slavneft.ru



**АЛЕКСЕЙ  
ВАЛЕРЬЕВИЧ  
ЩЕБЕТОВ**

кандидат технических наук, генеральный директор АО «Научно-исследовательский и проектный центр газонефтяных технологий», член

Государственной экзаменационной комиссии Российского государственного университета нефти и газа (национального исследовательского университета) имени И.М. Губкина. Сфера научных интересов: добыча газогидратов, менеджмент управления супервайзинговым предприятием, подготовка супервайзеров бурения, супервайзинг бурения и нефтегазодобычи. Автор более 30 опубликованных научных работ. Электронная почта: shebetov@gasoilcenter.ru

мать решения в ситуации выбора, обладать способностью к непрерывному профессиональному образованию и сотрудничеству. Их должны отличать мобильность, динамизм, конструктивность, развитое чувство ответственности за порученное дело и умение адаптироваться к конкретной инженерной деятельности.

Мы также должны учитывать, что несоответствие целей образования содержанию и характеру учебного процесса и потребностям топливно-энергетического комплекса выявило кризис высшего инженерного образования, обусловленный изменениями условий жизни, новыми требованиями общества и промышленности, инертностью и медленной модернизацией системы подготовки кадров. Одна из наших задач заключается в преодолении этого кризиса на основе новых технологий обучения.

В начале XXI века Губкинский университет инициировал интеграционный процесс, направленный на создание системы подготовки молодых специалистов на базе реальных производственных процессов нефтегазовых месторождений. Ключевая роль в

Показано, что Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина совместно с ОАО «Славнефть-Мегионнефтегаз» и сервисным предприятием ОАО «Научно-исследовательский и проектный центр газонефтяных технологий» реализовал кластерную инициативу создания цифровой платформы дистанционного интерактивно-производственного обучения нефтегазовому делу. Раскрыты преимущества дистанционного интерактивно-производственного обучения, охарактеризованы его принципы и роль в становлении профессионализма будущих инженеров. Представлены цели, задачи и содержание деятельности Полигона дистанционного интерактивно-производственного обучения инженерным и проектным работам.

*Ключевые слова:* цифровой полигон, дистанционное интерактивно-производственное обучение, инженер, автоматизированная система обучения.

It is shown that the Gubkin Russian State University of Oil and Gas (National Research University) together with OAO "Slavneft-Megionneftegaz" and service enterprise OAO "Research and design center of gas and oil technologies" implemented a cluster initiative to create a digital platform for distance interactive production training in oil and gas business. The advantages of distance interactive-industrial training are revealed, its principles and role in the formation of professionalism of future engineers are characterized. The goals, objectives and content of the distance interactive-industrial training Digital Polygon for engineering and design works are presented.

*Key words:* digital Polygon, distance interactive production training, engineer, automated training system.

для надежной, экономически эффективной и экологически безопасной разработки нефтегазовых месторождений требуют перехода на инновационные цифровые образователь-

ные технологии подготовки высококвалифицированных, нравственно зрелых и предприимчивых специалистов. Инженеры наших дней призваны самостоятельно прини-

осуществлении этого замысла была отведена Полигону дистанционного интерактивно-производственного обучения инженерным и проектным работам [3, 7, 10, 12].

Своего рода поворотным моментом в развитии образовательных технологий нефтегазового дела мы считаем

женерную практику, дипломное проектирование, защиту дипломной работы. С этого момента Губкинский университет переходит на интегрированные с нефтегазовыми компаниями технологии обучения студентов и повышения квалификации специалистов на едином информационном

ском университете в 2006–2008 годах [6, 11].

Особая дата, к тому же примечательная с точки зрения темы настоящей статьи – 9 апреля 2009 года, когда впервые в практике нефтегазового образования с Северо-Покурского месторождения в рамках утвержденного Положения о Полигоне дистанционного интерактивно-производственного обучения супервайзеров бурения и (ДИПО) – бурение ОАО «Славнефть-Мегионнефтегаз» было начато систематическое проведение занятий с демонстрацией технологических процессов на буровом объекте в режиме реального времени с трех видеокamer по спутниковому каналу связи в Центре управления разработкой месторождений Российского государственного университета нефти и газа им. И.М. Губкина [11, 12].

Модуль дистанционного интерактивно-производственного обучения размещен в мобильном доме-вагоне, оснащенном комплексом аппаратных и компьютерных средств, спутниковой связью, из которого осуществляется круглосуточный супервайзинг бурения скважин персоналом АО «Научно-исследовательский и проектный центр газонефтяных технологий» (рис. 1).

С 2009 года содержание и обеспечение функционирования Полигона осуществляет АО «Научно-исследовательский и проектный центр газонефтяных технологий», принявший на себя проведение производственных практик и прием на работу стажеров – супервайзеров бурения [4, 5, 8, 10, 11].

Определены основные задачи создания и функционирования цифрового Полигона дистанционного интерактивно-производственного обучения супервайзеров бурения.

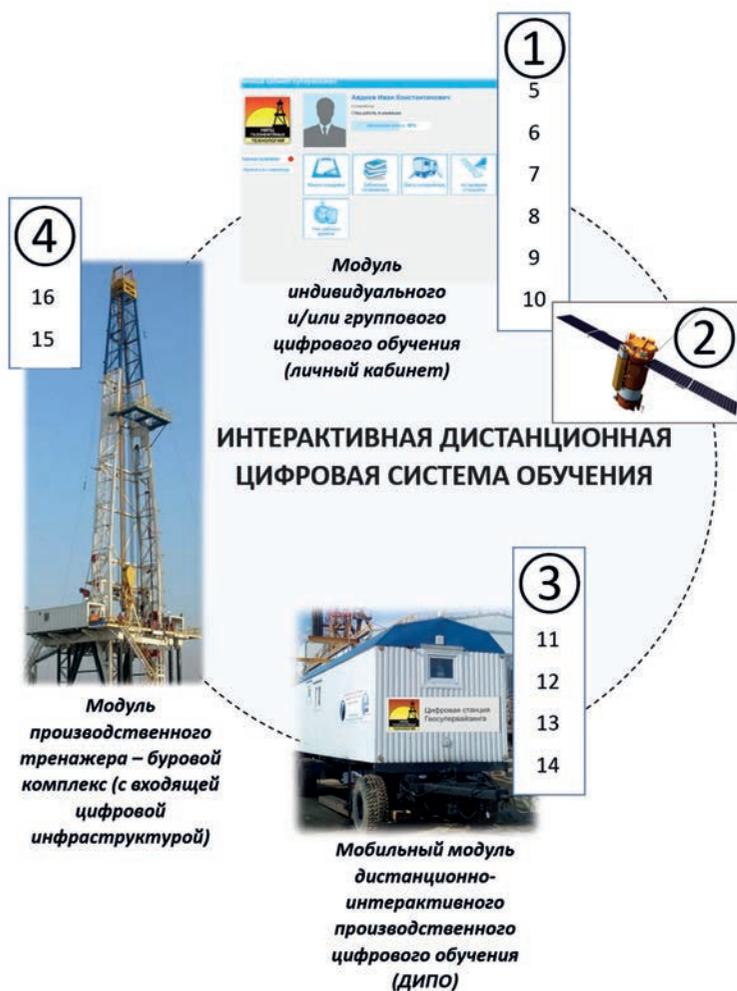


Рис. 1. Схема интерактивной дистанционной автоматизированной системы обучения

24 марта 2006 года, когда состоялось подписание Комплексной программы интерактивно-производственного обучения студентов и повышения квалификации специалистов ОАО «Славнефть-Мегионнефтегаз» и Методики интерактивно-производственного обучения студентов-целевиков, предусматривающей практику на буровых объектах, в лабораторно-учебном классе, преддипломную и ин-

образовательно-производственном поле в реальном времени [2, 10].

Дальнейшее развитие технологии дистанционного интерактивно-производственного обучения получили в ходе подготовки и реализации инновационной образовательной программы «Развитие профессиональных компетенций в новой среде обучения – виртуальной среде профессиональной деятельности» в Губкин-

Первая. Формирование методических основ технологии дистанционного интерактивно-производственного обучения, базирующейся на мультимедийном подходе, реализованной путем включения в учебный процесс реальных буровых объектов и нефтегазовых промыслов и предусматривающей привлечение к проведению учебных занятий специалистов из числа инженерно-технического персонала, формирующих учебную среду и выступающих в качестве преподавателей, наставников и кураторов.

Вторая. Полноценное использование потенциала Полигона дистанционного интерактивно-производственного обучения – Полигона ДИПО в рамках учебно-производственного комплекса, объединяющего нефтегазодобывающую компанию, предприятия бурения и нефтесервиса, лабораторно-учебные классы кафедр Губкинского университета и

обеспечивающего функционирование систем цифровых средств для комплексного группового и/или индивидуального обучения профессиям супервайзинга бурения и внутрискважинных работ, в том числе дистанционного, а также для подготовки и переподготовки инженерных кадров, научного и преподавательского персонала.

Третья. Разработка образовательных программ на основе технологий дистанционного интерактивно-производственного обучения, создание новых интегрированных профессий, в том числе цифровых.

В ходе решения этих задач создан модуль дистанционного интерактивно-производственного обучения нового поколения – мобильный штаб-вагон с рабочими местами ключевых специалистов (геосупервайзера, бурового мастера, геонавигатора, инженера по буровым растворам, инженера по

технике безопасности), оснащенный цифровой станцией геосупервайзинга, комплексом аппаратных и программных средств аудиовидеомониторинга и спутниковой связью с круглосуточным супервайзингом бурения и внутрискважинных работ АО «Научно-исследовательский и проектный центр газонефтяных технологий» на месторождениях ОАО «Славнефть-Мегионнефтегаз» и в тренажерных центрах бурения, учебных аудиториях и лабораториях, размещенных в Губкинском университете.

Дадим краткое пояснение к рис. 1. Учебное место студента, использующего интерактивную дистанционную автоматизированную систему обучения, оснащено персональным компьютером (б) с комплексом программного обеспечения (личный кабинет), где из базы данных учебных заданий и решений (5) формируется задание. Коммутирующий блок (8) при помощи приемно-пе-



Рис. 2. Структура подготовки молодых специалистов на производстве



На мостках

редающего элемента канала связи модуля обучения (10) начинает передачу данных с производственного объекта. Для этого между приемно-передающим элементом канала связи модуля обучения (10) и приемно-передающим элементом канала связи мобильного модуля ДИПО (12) по спутниковому каналу связи (2) организуется обмен данными.

В зависимости от поставленного учебного задания коммутирующий блок (14) организует передачу данных с необходимого набора датчиков (15) цифровой станции геологических исследований и видеокамер (16).

Потоковое видео с видеокамер (12) обрабатывается системой видеоконференции (11) и передается либо на проекционную систему для проведения презентаций и видеоконференций (7), либо непосредственно на персональные компьютеры (6). Кроме автоматической передачи данных с набора датчиков и видеокамер предусмотрена возможность

передачи суточной сводки с производственного объекта.

Обучаемый, используя свой персональный компьютер (6) и блок записи и воспроизведения производственных ситуаций (9), имеет возможность аккумулялировать в суточной сводке не только различные технологические параметры, но и дополнительные сведения в виде комментариев и описания событий на промысловом объекте/буровой вышке (4).

Предметом деятельности Полигона является создание благоприятных условий для повышения качества цифровой подготовки бакалавров, магистров, исследователей и научных работников, а также стажировки профессорско-преподавательского состава, дополнительного профессионального образования и переподготовки кадров по структуре, представленной на рис. 2.

Деятельность Полигона ДИПО преследует следующие цели:

- создание среды, благоприятной для обеспечения цифрового дистанционного инте-

рактивно-производственного обучения;

- содействие в передаче цифровых технологий из вузовского сектора науки в производственный сектор ОАО «Славнефть-Мегионнефтегаз»;

- содействие интеграции Губкинского университета с буровыми и нефтедобывающими предприятиями, научными центрами ОАО «Славнефть-Мегионнефтегаз»;

- содействие обеспечению технологической, интеллектуальной, цифровой, экологической и экономической безопасности ОАО «Славнефть-Мегионнефтегаз»;

- участие в подготовке кадров, образовательной деятельности, вовлечении специалистов и профессорско-преподавательского состава в наставническую и экспертную деятельность.

В ходе работы по достижению этих целей Полигон призван обеспечить решение следующих задач:

- создание материально-технической базы для формирования и развития цифровой инфраструктуры Центра ДИПО и кафедр Губкинского университета, коммерциализирующей результаты научных исследований в ОАО «Славнефть-Мегионнефтегаз»;

- привлечение к активной научно-исследовательской и цифровым формам педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава и студентов Губкинского университета, содействию реализации их идей и проектов;

- участие в обучении и подготовке молодых преподавателей и научных работников Губкинского университета по направлениям супервайзинга строительства скважин и внутрискважинных работ;

- участие в переподготовке и повышении квалификации профессорско-преподава-

тельского состава Губкинского университета и обучении студентов по профилю деятельности Полигона;

- обеспечение целевой подготовки специалистов для ОАО «Славнефть-Мегионнефтегаз» с обязательной производственной практикой на Полигоне и защитой дипломного проекта или магистерской диссертации по проблемной тематике;

- обеспечение функционирования цифрового учебно-производственного информационного поля для дистанционного обучения студентов в Центре ДИПО, классах повышения квалификации по направлению «Супервайзинг строительства и внутрискважинных работ» при получении дополнительной квалификации «Специалист технологического надзора и контроля при строительстве скважин (буровой супервайзер)», при обучении магистрантов, при ознакомительной практике первокурсников-буровиков;

- содействие в разработке и реализации инновационных предложений, научно-технических проектов и программ кафедр Губкинского университета и подразделений ОАО «Славнефть-Мегионнефтегаз», направленных на создание цифровых технологий и конкурентоспособной продукции, ускоренное их освоение в производстве;

- создание благоприятной социально-бытовой среды для работающих на Полигоне ученых, преподавателей, аспирантов,

магистрантов, студентов, специалистов для полноценного использования их профессиональных навыков и интеллектуальной собственности путем вовлечения в производственную деятельность;

- создание системы технико-технологической экспертизы событий и технологических процессов, происходящих на объектах бурения и внутрискважинных работ в реальном времени или с незначительным отставанием с целью снижения рисков появления нежелательных последствий.

В соответствии со своими задачами Полигон привлекает научно-исследовательские коллективы кафедр Губкинского университета, направления деятельности которых соответствуют целям и задачам Полигона, а также оказывает Центру ДИПО и кафедрам помощь в проведении научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, производственного освоения их результатов, в установлении связей с предприятиями и подразделениями ОАО «Славнефть-Мегионнефтегаз».

Итак, подведем основные итоги проделанного в рамках кластерной инициативы Губкинского университета по созданию цифровой платформы дистанционного интерактивно-производственного обучения нефтегазовому делу.

1. Впервые создан и функционирует Полигон дистанционного интерактивно-производственного обучения специалистов на нефтяных ме-

сторождениях как основа наставничества, опережающего и непрерывного профессионального образования.

2. Создан механизм подготовки студентов в реальных производственных условиях – Институт наставничества по технологиям дистанционного интерактивно-производственного обучения (ДИПО) путем интеграции нефтегазовой компании, сервисного предприятия и вуза.

3. Реализованы принципы опережающего образования с использованием современной техники и технологий, организации и управления производством сервисных предприятий и нефтяной компании в учебном процессе вуза.

4. За счет осуществления опережающего образования на Полигоне ДИПО повышена динамика развития учебного процесса и значительно расширена область изучаемых объектов.

5. Организована стажировка студентов и бакалавров на буровых объектах и нефтепромыслах в инженерной должности, что позволило продвинуться вперед в деле обеспечения специалистами нефтегазовой отрасли высокой квалификации.

6. Созданы условия для того, чтобы молодые преподаватели кафедры бурения нефтяных и газовых скважин проходили школу ДИПО и приобретали в ходе обучения практические навыки инженерной и проектной работы на производстве.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Кульчицкий В.В. Дистанционное интерактивно-производственное обучение нефтегазовому делу: методическое пособие. М.: Недра, 2007. 210 с.
2. Кульчицкий В.В. Метод интерактивно-производственного обучения инженерным профессиям: свидетельство о депонировании и регистрации объекта интеллектуальной собственности № 9228. Реестр Российского авторского общества за 02.11.2005.
3. Кульчицкий В.В. Проектная практика по технологиям дистанционного интерактивно-производственного обучения инженерным профессиям // Высшее образование сегодня. 2011. № 12. С. 9–12.

4. Кульчицкий В.В. Проектная стажировка преподавателя-инженера по технологиям дистанционного интерактивно-производственного обучения // Высшее образование сегодня. 2014. № 4. С. 68–72.
5. Кульчицкий В.В. Технология адаптации молодых специалистов XXI века к инженерной деятельности // Одаренность: методы выявления и пути развития: сб. статей, докладов и материалов Всерос. конф. (28 сентября 2017 г., Москва) / Ассоциация технических университетов, РГУ нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина, МГТУ им. Н. Э. Баумана. В 2 ч. Ч. 2. М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2018. С. 224–240.
6. Кульчицкий В.В. Технология ДИПО-вахта – инновационная методика подготовки буровых супервайзеров // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: сб. научных трудов XII Междунар. ежегод. науч. интернет-конф. (1-11 апреля 2017 г., Санкт-Петербург) / РГПУ им. А.И. Герцена и СЗО РАО. СПб., 2017. С. 134–138.
7. Кульчицкий В.В., Александров В.Л., Гришин Д.В., Щebetов А.В. Автоматизированная система управления супервайзингом бурения, капитального и текущего ремонта скважин (АСУ СБ, КиТРС): свидетельство об официальной регистрации программы для ЭВМ № 2014619243 от 16.05.2014.
8. Кульчицкий В.В., Александров В.Л., Ларионов А.С., Гришин Д.В. Интерактивная дистанционная автоматизированная система обучения: патент на полезную модель № 81830. Приоритет от 11.12.2008.
9. Кульчицкий В.В., Владимиров А.И., Мартынов В.Г., Ангелопуло О.К., Шульев Ю.В., Александров И.Е. Интерактивно-производственное обучение в ОАО «Славнефть-Мегионнефтегаз» // Газовая промышленность. 2006. № 7. С. 52–55.
10. Кульчицкий В.В., Ильичев С.А., Спиридонов В.П., Пимонов А.В. и др. Цифровой геосупервайзинг бурения оптимизированного дизайна скважин // Нефтяное хозяйство. 2019. № 3. С. 50–52.
11. Кульчицкий В.В., Коновалов А.М., Пархоменко А.К., Гришин Д.В., Щebetов А.В., Насери Я.С. Мобильная станция геолого-технологических исследований для супервайзера: патент на изобретение № 2646889. Приоритет от 07.12.2016.
12. Кульчицкий В.В., Коновалов А.М., Пархоменко А.К., Щebetов А.В. Программный продукт «АРМ геосупервайзера»: свидетельство об официальной регистрации программы для ЭВМ № 2017611562 от 10.11.2016.
13. Шульев Ю.В., Мартынов В.Г., Кульчицкий В.В. и др. Инновационные образовательные технологии бурового супервайзинга // Нефтяное хозяйство. 2010. № 3. С. 10–13.

---

## LITERATURA

---

1. Kul`chiczkiy V.V. Distancionnoe interaktivno-proizvodstvennoe obuchenie neftegazovomu delu: metodicheskoe posobie. M.: Nedra. 2007. 210 с.
2. Kul`chiczkiy V.V. Metod interaktivno-proizvodstvennogo obucheniya inzhenerny`m professiyam. Svidetel`stvo o deponirovanii i registracii ob`ekta intellektual`noj sobstvennosti №9228. Reestr Rossijskogo avtorskogo obshhestva za 02.11.2005.
3. Kul`chiczkiy V.V. Proektnaya praktika po texnologiyam distancionnogo interaktivno-proizvodstvennogo obucheniya inzhenerny`m professiyam // Vy`shee obrazovanie segodnya. 2011. № 12. S. 9–12.
4. Kul`chiczkiy V.V. Proektnaya stazhirovka prepodavatelya-inzhenera po texnologiyam distancionnogo interaktivno-proizvodstvennogo obucheniya// Vy`shee obrazovanie segodnya. 2014. № 4. S. 68–72.
5. Kul`chiczkiy V.V. Teknologiya adaptacii molody`x specialistov XXI veka k inzhenernoj deyatel`nosti// Odarennost`: metody vy`yavleniya i puti razvitiya: sb. statej, dokladov i materialov Vseros. konf. (28 sentyabrya 2017 g., Moskva) / Associaciya texnicheskix universitetov, RG U nefti i gaza (NIU) im. I.M. Gubkina, MG TU im. N. E`. Baumana. V 2 ch. Ch. 2. M.: MG TU im. N. E`. Baumana, 2018. S. 224–240.
6. Kul`chiczkiy V.V. Teknologiya DIPO-vaxta – innovacionnaya metodika podgotovki burovy`x supervajzerov // Novy`e obrazovatel`ny`e strategii v sovremenном informacionnom prostranstve: sb. nauch. trudov XII Mezhdunar. ezhegod. nauch. internet-konf. (1-11 aprelya 2017 g., Sankt-Peterburg) / RGPU im. A. I. Gercena i SZO RAO. SPb., 2017. S. 134–138.
7. Kul`chiczkiy V.V., Aleksandrov V.L., Grishin D.V., Shhebetov A.V. Avtomatizirovannaya sistema upravleniya supervajzingom bureniya, kapital`nogo i tekushhego remonta skvazhin (ASU SB, KiTRS): svidetel`stvo ob oficial`noj registracii programmy` dlya E`VM № 2014619243 ot 16.05.2014.
8. Kul`chiczkiy V.V., Aleksandrov V.L., Larionov A.S., Grishin D.V. Interaktivnaya distancionnaya avtomatizirovannaya sistema obucheniya: patent na poleznuyu model` № 81830. Prioritet ot 11.12.2008.
9. Kul`chiczkiy V.V., Vladimirov A.I., Martynov V.G., Angelopulo O.K., Shul`ev Yu.V., Aleksandrov I.E. Interaktivno-proizvodstvennoe obuchenie v ОАО «Slavneft`-Megionneftegaz»//Gazovaya promy`shlennost`. 2006. № 7. S. 52–55.
10. Kul`chiczkiy V.V., Il`ichev S.A., Spiridonov V.P., Pimonov A.V. i dr. Cifrovoy geosupervajzing bureniya optimizirovannogo dizajna skvazhin // Neftyanoe xozyajstvo. 2019. № 3. S. 50–52.
11. Kul`chiczkiy V.V., Konovalov A.M., Parxomenko A.K., Grishin D.V., Shhebetov A.V., Naseri Ya.S. Mobil`naya stanciya geologo-texnologicheskix issledovanij dlya supervajzera: patent na izobretenie № 2646889. Prioritet ot 07.12.2016.
12. Kul`chiczkiy V.V., Konovalov A.M., Parxomenko A.K., Shhebetov A.V. Programmny`j produkt «ARM geosupervajzera»: svidetel`stvo ob oficial`noj registracii programmy` dlya E`VM № 2017611562 ot 10.11.2016.
13. Shul`ev Yu.V., Martynov V.G., Kul`chiczkiy V.V. i dr. Innovacionny`e obrazovatel`ny`e tehnologii burovogo supervajzinga // Neftyanoe xozyajstvo. 2010. № 3. S. 10–13

*Р.М. Кумышева,*

*Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М. Бербекова*

## Взаимосвязь образовательной среды и семантического инварианта учебной деятельности студентов

В последние годы ученые все чаще обращаются к исследованию образовательной среды.

Чем же это обусловлено? Прежде всего повышением ее значимости в различных аспектах образовательного процесса. В свою очередь, это обусловлено усиливающимся влиянием на процесс и результат образования внешних факторов, включая воздействие средств массовой информации, социально-экономических и экологических условий жизни. Они привели к необходимости локализовать образование как специально организованное пространство и одновременно потребовали установления постоянной связи образовательной среды с внешним миром.

Анализ работ отечественных ученых позволяет определить понятие «образовательная среда». Во-первых, это совокупность пространственных условий организации образовательного процесса и влияний на него (М.С. Нефедова [7]; Л.И. Новикова [8]; В.А. Ясвин [11]; В.А. Козырев [3]; В.И. Слободчиков [10, с. 107–122]). Во-вторых, под ней понимается субъективный опыт восприятия действительности и его трансформация в образова-



*Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М. Бербекова*

тельной практике, образовательное взаимодействие субъектов (Е.Е. Мерзон [6]).

В структуре образовательной среды М.С. Нефедова, В.А. Ясвин и В.И. Слободчиков выделяют компоненты, характеризующие пространство и пространственную организацию, отношения между субъектами образовательной деятельности, саму образовательную деятельность. На этом основании мы выделили три ее компонента: пространственно-предметный (1); субъектно-социаль-

ный (2); процессуально-деятельностный (3).

В последние годы за рубежом компоненты образовательной среды также становятся предметом исследований. Относительно пространственно-предметного компонента исследователи склоняются к тому, что обстановка в образовательном учреждении оказывает положительное влияние на студентов (Хернтхаисонг и соавторы [14, с. 167], Бесерра [13, с. 98]). При оценке субъектно-социального компо-



#### РИММА МУХАМЕДОВНА КУМЫШЕВА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент Института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования Кабардино-Балкарского государственного университета имени Х.М. Бербекова. Сфера научных интересов: общая психология, психология личности, теория и методика профессионального образования. Автор 154 опубликованных научных работ. Электронная почта: rkumysh@mail.ru.

Образовательная среда представлена как система, в которой выделены пространственно-предметный, субъектно-социальный и процессуально-деятельностный компоненты. Показано, что для эффективности образовательной среды важны как внутренняя согласованность этих компонентов, так и полноценное функционирование каждого из них. Учебная деятельность в системе высшего образования рассматривается как модель будущей профессиональной деятельности в пространстве модели внешнего мира. Ориентация образования на внешний мир предопределила необходимость трансформации учебной деятельности студентов в их взаимодействии с внешним миром. Обоснована точка зрения, согласно которой значимость учебной деятельности студентов в подобном контексте выражается в инвариантных смысловых категориях, содержащихся в ней. Это – личностные смыслы (или смысловые категории), связанные с преобразованиями во внешнем мире (внешними преобразованиями) и внутреннем мире субъекта (внутренними преобразованиями), которые в совокупности образуют семантический инвариант учебной деятельности. Приведены данные исследования, доказывающие взаимосвязь между образовательной средой и семантическим инвариантом учебной деятельности студентов.

*Ключевые слова:* образовательная среда; семантический инвариант; учебная деятельность; пространственно-предметный, субъектно-социальный и процессуально-деятельностный компоненты образовательной среды.

The educational environment is presented as a system in which the spatial-subject, subject-social, and procedural-activity components are distinguished. It is shown that for the effectiveness of the educational environment, both the internal consistency of these components and the full functioning of each of them are important. Educational activity in the system of higher education is considered as a model of future professional activity in the space model of the external world. Orientation of education to the outside world predetermined the need to transform students' learning activities into their interaction with the outside world. The point of view is substantiated, according to which the significance of students' learning activities in such a context is expressed in the invariant semantic categories contained in it. These are personal meanings (or semantic categories) associated with transformations in the external world (external transformations) and the internal world of the subject (internal transformations), which together form the semantic invariant of educational activity. The given researches are given, which prove the interrelation between the educational environment and the semantic invariant of students' learning activities.

*Key words:* educational environment; semantic invariant; learning activities; spatial-objective, subject-social and activity components of the educational environment.



Медицинский факультет Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х. М. Бербекова

нента придается значение качеству организации совместной работы (Хернтхаисонг и соавторы [14, с. 168]) и образовательному климату (Бесера [13, с. 98]). Процессуально-деятельностный компонент определяет качество жизни обучающихся (Аль Рабади и Салем [12, с. 9]); должен осуществляться частично в условиях реального внешнего мира (Топсу [15, с. 127]).

Учебная деятельность ориентирована на трансформацию во взаимодействие человека с миром, а именно: с его предметным, социальным и информационным уровнями в комплексе.

Взаимодействие человека с внешним миром означает проявление активности двух систем (внешней и внутренней): 1) по отношению друг к другу; 2) по отношению к самим себе под влиянием друг друга. Благодаря свойству активности личность определенным образом строит свои отношения с внешним миром [1, с. 137]. Разновидность целенаправленной активности – поведение, посредством которого индивид воздействует на свой поведенческий мир (Ж. Нюттен [9]).

Активность человека определяется нами как активность внутренней системы, активность мира – как активность внешней системы. Результат активности человека – преобразования в одной или обеих системах. Изменения, происходящие во внешнем мире, мы называем внешними преобразованиями. Изменения, происходящие во внутреннем мире, мы называем внутренними преобразованиями.

Формой фиксации отношений человека с миром являются смысловые диспозиции (Д.А. Леонтьев [5, с. 205]). При трансформации учебной дея-

тельности во взаимодействии человека с миром смыслами учебной деятельности становятся внешние и внутренние преобразования.

Образовательный процесс может быть эффективным, если он осуществляется в деятельности с системным семантическим пространством. Это требует трансформации учебной деятельности во взаимодействии студентов с внешним миром и системной организации семантического пространства деятельности.

Семантическое пространство учебной деятельности, на наш взгляд, должно включать как внешние, так и внутренние преобразования. Для того чтобы претендовать на внешние преобразования, необходимо непрерывное познание объектов внешнего мира. А для внутренних преобразований необходимо самопознание. Потому в семантическое пространство учебной деятельности должны

входить смысловые категории, связанные с познанием и самопознанием.

Индикация семантического пространства учебной деятельности студентов осуществлялась нами по методике предельных смыслов Д. Леонтьева. Отвечая на вопрос «Зачем я учусь?», студенты в своих ответах называли максимальное количество смыслов (см. табл.). Данные опроса подверглись конструктивному анализу. Помимо выделения смыслов, относящихся к системному семантическому пространству учебной деятельности, ответы квалифицировались по трем уровням. Ответы первого уровня связаны с удовлетворением материальных потребностей; ответы второго уровня – со статусным ростом респондента; ответы третьего уровня – с трансформацией процесса деятельности в личностные преобразования субъекта и внешние преобра-

жения. По нашему предположению, готовность к взаимодействию с внешним миром выше у тех респондентов, у которых представлены все четыре категории смыслов (ориентированные на познание, самопознание, внешние и внутренние преобразования) и преобладают смысловые категории третьего уровня.

Опрашивались студенты направлений «История» и «Физика» (n = 44) и медицинского факультета (n = 26) [4]. Сопоставление данных групп было обусловлено тем, что локальные образовательные среды будущих врачей и всех остальных студентов различаются. Пространственно-предметный компонент медицинского факультета локализован: он располагается вдали от остальных подразделений университета, в здании высокой исторической ценности. Учебные занятия с первого курса проводят-

Таблица

**Результаты конструктивного анализа смысловых категорий студентов по методике предельных смыслов**

| Параметры                | УВ физ+ист<br>(n = 44) | УВ леч<br>(n=26) | U физ+ист<br>(n = 44) | U леч<br>(n = 6) |
|--------------------------|------------------------|------------------|-----------------------|------------------|
| СК познания              | 0,19                   | 0,19             | 227**                 | 917,5            |
| СК самопознания          | 0,01                   | 0,15             | 851,5                 | 292,5**          |
| СК деятельности          | 0,18                   | 0,24             | 686                   | 454*             |
| СК самосовершенствования | 0,07                   | 0,13             | 657,5                 | 426,5*           |
| СК I уровня              | 0,41                   | 0,08             | 259,5**               | 880              |
| СК II уровня             | 0,18                   | 0,2              | 573                   | 5720             |
| СК III уровня            | 0,42                   | 0,71             | 803,5                 | 340,5**          |

Примечание: СК – смысловые категории, УВ – удельный вес одноименных смысловых категорий; физ+ист – группа студентов-физиков и студентов-историков; леч – группа студентов-лечебников; \* – уровень значимости  $\leq 0,05$ ; \*\* – уровень значимости  $\leq 0,01$ ; 0 – значимых различий нет.

ся в клинических условиях лечебных учреждений, расположенных по всему городу. Субъектно-социальный компонент факультета имеет свою специфику: студентов обучают практикующие врачи в процессе своей профессиональной деятельности. Процессуально-деятельностный компонент также отличается от всех остальных локальных образовательных сред университета: студенты постоянно находятся в естественной профессиональной среде и с первого месяца учебы практически осваивают профессию на реальных пациентах. Это повышает не только ответственность обучающихся, но и значимость самой учебной деятельности. Она реально способствует внешним преобразованиям, а постоянная практика – внутренним преобразованиям.

Результаты опроса по методике предельных смыслов продемонстрировали, что у студентов – будущих врачей количество смысловых категорий в несколько раз больше, чем у других респондентов. Отличается и каче-

ственный состав смысловых категорий. Значимость выявленных различий проводилась по U-критерию Манна – Уитни.

Результаты представлены в таблице. Выяснилось, что смысловых категорий, связанных с познанием и самопознанием, у будущих врачей значимо больше. Различия высокой значимости выявились и при сопоставлении удельного веса смысловых категорий, связанных с внешними и внутренними преобразованиями. При сравнении значений удельного веса смысловых категорий по уровням обнаружилось, что и физики с историками, и лечебники одинаково стремятся к статусному росту. Это закономерная потребность для данной возрастной и статусной группы. Но у студентов-лечебников значительно преобладают смысловые категории, связанные с внешними и внутренними преобразованиями (смысловые категории III уровня). Это подтверждает взаимосвязь образовательной среды и семантического пространства учебной

деятельности. Деятельность, выполняемая в условиях реальных проблем, естественной профессиональной среды, обладает системным семантическим пространством в отличие от деятельности, которая выполняется в аудиторных условиях путем решения большей частью теоретических (у физиков) и репродуктивных (у историков) задач.

Данные эмпирических исследований подчеркивают важность согласованности компонентов образовательной среды и каждого компонента, особенно процессуально-деятельностного. Последний компонент при максимальном его приближении к естественной профессиональной сфере, к реально решаемым проблемным задачам способствует положительным сдвигам в семантическом пространстве учебной деятельности. Образовательная среда, открытая внешнему миру и активно общающаяся с ней, значительно эффективнее для оптимизации смысловых диспозиций личности студента.

---

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. С. 137.
2. Дорфман Л.Я. Концепция метаиндивидуального мира: современное состояние // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3. № 3. С. 3–34.
3. Козырев В.А. Построение Модели гуманитарной образовательной среды. URL: [http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog\\_7/a06.htm](http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a06.htm) (дата обращения: 24.03.2019).
4. Кумышева Р.М. Семантический инвариант деятельности в системе «Человек – Мир» // Психологические проблемы смысла жизни и акме: электрон. сб. материалов XV симпозиума. М.: УРАО «Психологический институт», 2010. С. 160–162. URL: <https://www.pirao.ru/images/labs/gporl/XV-simpozium.pdf> (дата обращения: 24.03.2019).
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
6. Мерзон Е.Е. Образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Молодой ученый. 2011. № 10. Т. 2. С. 170–172.
7. Нефедова М.С. Психологические условия школьной образовательной среды // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика. URL: <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128253450068125000> (дата обращения: 24.03.2019).
8. Новикова Л.И. Школа и среда. // Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. 1985. № 8. С. 3–4.
9. Нюттен Ж. Мотивация, действие, и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. 608 с.
10. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. М., 1997. С. 177–184.

11. Ясвин В.А. Образовательная среда: От моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
12. Al Rabadi W.M. & Salem R.K. The Level of High-Order Thinking and Its Relation to Quality of Life among Students at Ajloun University College. *International Education Studies*; Vol. 11, No. 6; 2018; 8–21.
13. Becerra S. School Climate of Educational Institutions: Design and Validation of a Diagnostic Scale. *International Education Studies*; Vol. 9. No. 5; 2016; 96-107. doi:10.5539/ies.v11n6p8 URL: <https://doi.org/10.5539/ies.v11n6p8> (дата обращения: 24.03.2019).
14. Hernthaisong P., Sirisuthi Ch. & Wisetrinthong K. Development of Participative Management System in Learning Environment Management for Small Sized Primary Schools. *International Education Studies*; Vol. 10, No. 2; 2017, 166–173.
15. Topçu E. Out of School Learning Environments in Social Studies Education: A Phenomenological Research with Teacher Candidates. *International Education Studies*; Vol. 10, No. 7; 2017, 126–142. doi:10.5539/ies.v10n7p126 URL: <https://doi.org/10.5539/ies.v10n7p126> (дата обращения: 24.03.2019).

---

## LITERATURA

---

1. Abul'xanova-Slavskaya K.A. Deyatel'nost' i psixologiya lichnosti. М.: Nauka, 1980. S. 137.
2. Dorfman L.Ya. Konceptiya metaindividual'nogo mira: sovremennoe sostoyanie // *Psixologiya. Zhurnal Vy'sshej shkoly e'konomiki*. 2006. Т. 3. № 3. S. 3–34.
3. Kozy'rev V.A. Postroenie Modeli gumanitarnoj obrazovatel'noj sredy` URL: [http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog\\_7/a06.htm](http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a06.htm) (data obrashheniya: 24.03.2019).
4. Kumy'sheva R.M. Semanticheskij invariant deyatel'nosti v sisteme «Chelovek – Mir» // *Psixologicheskie problemy` smy'sla zhizni i akme: e'lektron. sb. materialov XV simpoziuma*. М.: URAO «Psixologicheskij institut», 2010. S. 160–162. URL: <https://www.pirao.ru/images/labs/gporl/XV-simpozium.pdf> (data obrashheniya: 24.03.2019).
5. Leont'ev D.A. Psixologiya smy'sla: priroda, stroenie i dinamika smy'slovoj real'nosti. М.: Smy'sl, 1999. 487 s.
6. Merzon E.E. Obrazovatel'naya sreda kak faktor formirovaniya professional'noj kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza // *Molodoj ucheny'j*. 2011. №10. Т.2. S. 170–172.
7. Nefedova M. S. Psixologicheskie usloviya shkol'noj obrazovatel'noj sredy` // *Psixologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa: teoriya i praktika*. URL: <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128253450068125000> (data obrashheniya: 24.03.2019).
8. Novikova L.I. Shkola i sreda // *Novoe v zhizni, nauke, tekhnike. Ser. Pedagogika i psixologiya* № 8. S. 3–4.
9. Nyutten Zh. Motivaciya, dejstvie, i perspektiva budushhego. М.: Smy'sl, 2004. 608 s.
10. Slobodchikov V.I. Obrazovatel'naya sreda: realizaciya celej obrazovaniya v prostranstve kul'tury` // *Novy'e cennosti obrazovaniya: kul'turny'e modeli shkol*. Vy'p. 7. Innovator-Bennet college. М., 1997. S. 177–184.
11. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: Ot modelirovaniya k proektirovaniyu. М.: Smy'sl, 2001. 365 s.
12. Al Rabadi W.M. & Salem R.K. The Level of High-Order Thinking and Its Relation to Quality of Life among Students at Ajloun University College. *International Education Studies*; Vol. 11, No. 6; 2018; 8–21.
13. Becerra S. School Climate of Educational Institutions: Design and Validation of a Diagnostic Scale. *International Education Studies*; Vol. 9. No. 5; 2016; 96-107. doi:10.5539/ies.v11n6p8 URL: <https://doi.org/10.5539/ies.v11n6p8> (data obrashheniya: 24.03.2019).
14. Hernthaisong P., Sirisuthi Ch. & Wisetrinthong K. Development of Participative Management System in Learning Environment Management for Small Sized Primary Schools. *International Education Studies*; Vol. 10, No. 2; 2017, 166–173.
15. Topçu E. Out of School Learning Environments in Social Studies Education: A Phenomenological Research with Teacher Candidates. *International Education Studies*; Vol. 10, No. 7; 2017, 126–142. doi:10.5539/ies.v10n7p126 URL: <https://doi.org/10.5539/ies.v10n7p126> (data obrashheniya: 24.03.2019).

*Н.А. Асипова,*

*Кыргызский национальный университет имени Ж. Баласагына*

## Социально-педагогическое значение двуязычия Чингиза Айтматова

*К 90-летию со дня рождения*



*Кыргызский национальный университет имени Ж. Баласагына*

Современная социокультурная ситуация в Кыргызстане с особой остротой диктует необходимость изучения социально-педагогических аспектов двуязычия и его значения в социальном формировании молодого поколения. Проблема эта касается прежде всего поиска реальных примеров в реализации двуязычия как средства социального взаимодействия в условиях многонационального общества.

Целью нашей статьи является анализ феномена двуязычия выдающегося писателя современности Чингиза Айтматова на предмет использования его в качестве реального примера в воспитании и образовании подрастающего поколения в многонациональных условиях.

© Асипова Н.А., 2019

Билингвизм, а в будущем и мультилингвизм (полилингвизм) как социальное явление приобретает все большее распространение и становится неотъемлемым атрибутом современного информационного общества и важным фактором социального формирования молодежи.

Расширение экономических, политических, социальных и культурных связей ведет к тому, что, возникнув из потребности коммуникации, билингвизм превращается не только в активный и могучий фактор объединения народов, но и становится важным средством общего развития человека, расширяющим горизонты его личностного и профессионального роста. Но при этом сохраняется и усиливается его са-

мое главное социально-педагогическое назначение, суть которого состоит в том, что билингвизм способствует непосредственному общению, а значит и развитию взаимопонимания и сотрудничества между представителями разных национальностей и носителями разных культур. В этих условиях растет озабоченность за судьбу национальных языков и культур, которые все больше вытесняются на периферию формирующейся мировой культуры.

Современный мир, характерной особенностью которого является миграция населения и интернационализация сферы образования, немислим без знания иностранных языков. По утверждению английского ученого-педагога, методиста английского языка Майкла Уэста, «человеку нужны два языка, один – для повседневного общения, а второй – для получения более широких знаний». Согласно этой теории Уэста, носители малых языков помимо знания собственных языков нуждаются в обязательном знании и языка какого-либо большого народа, «нужного для приобщения к мировой культуре». Следовательно, резюмирует он, «малые народы должны быть двуязычными» [3].

Из этого следует, что представители малочисленных народов, каковым являются кыргызы, самими реалиями нашей жизни обречены на двуязычие и многоязычие. Это является как бы естественным следствием социально-экономи-



#### НУРБУБУ АСАНАЛИЕВНА АСИПОВА

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики высшей школы факультета социально-гуманитарных наук Кыргызского национального университета имени Ж. Баласагына. Сфера научных интересов: общая педагогика, образование в высшей школе, воспитание школьников, поликультурное образование, проблемы языка обучения. Автор более 190 опубликованных научных работ. Электронная почта: n-asipova@mail.ru

Отмечается, что социальное формирование современной молодежи протекает в условиях нарастающей глобализации, предъявляющей повышенные требования к языковой подготовке подрастающего поколения. В свете этого раскрывается социально-педагогическое значение двуязычия великого писателя современности – Ч. Айтматова, так как данный аспект деятельности писателя и его личность как носителя двуязычия остаются малоизученными, что затрудняет их использование в реальном образовательном и воспитательном процессе.

*Ключевые слова:* двуязычие, социальная функция языков, социально-педагогическое значение двуязычия, пример Ч. Айтматова, воспитание, образование.

It is noted that the social formation of modern youth takes place in the conditions of increasing globalization, which imposes increased requirements for the language training of the younger generation. In light of this, the author reveals the social and pedagogical importance of bilingualism of the great writer of our time – Ch. Aitmatov, as this aspect of the writer and his personality as a carrier of bilingualism, remain poorly understood, which complicates their use in the real educational process.

*Key words:* bilingualism, the social function of languages, social-pedagogical value of bilingualism, example Aitmatov, upbringing, education.

ческого и социокультурного развития и необходимым условием полноценного утверждения личности в многонациональном социуме. Именно этими обстоятельствами обусловлено наше обращение к жизни и творчеству великого писателя современности – Чингиза Торекуловича Айтматова, который является подлинно двуязычной личностью, благодаря чему весь мир узнал о кыргызском народе, проникся общечеловеческими проблемами, которые он поднимает в своих произведениях.

Рассматривая билингвизм как положительное социокультурное явление, мы прежде всего исходим из реальных социально-педагогических предпосылок развития и утверждения данного явления в условиях Кыргызской Республики. При этом полагаем, что средством обучения и общения могут служить те языки, которые выполняют реальную функциональную нагрузку, широко используются как в сфере быта, так и в деятельности государственных учреждений, выступают в качестве языка средств массовой информации, исполь-

зуются как язык обучения в системе образования и др.

В современном постсоветском пространстве, когда каждый народ стремится сохранить и возродить свое национальное достояние, укрепить суверенитет, такие широкие социальные функции не всегда под силу какому-либо одному языку. Следовательно, объективные условия многонационального общества выдвигают необходимость использования в качестве средств социального взаимодействия не одного, а нескольких языков [4, с. 149]. Жизнь показывает, что на роль единого языка международного общения может претендовать любой язык, но это не значит, что любой язык может выполнять такую роль.

Вследствие расширения непосредственного общения происходит выделение какого-то языка в качестве средства межнационального общения и утверждение его в качестве языка посредника, способствующего развитию билингвизма. В условиях Кыргызской Республики таким языком межнационального общения служит русский язык, ко-

торый позитивно воспринимается большинством населения республики и утвержден в качестве официального языка в 2000 году [5].

Культурное сближение народов и универсализация общечеловеческой культуры, развитие двуязычия осуществляются не только за счет социально-экономических связей, но и за счет личностного феномена великих людей, таких как Ч. Айтматов. Жизнь и деятельность этого великого писателя современности, на наш взгляд служит реальным примером решения многих социально-педагогических проблем, связанных с обучением и утверждением двуязычия, так как он является олицетворением истинного сына и патриота своей Родины, личностью и гуманистом планетарного масштаба.

Характерное для великого писателя глубокое знание истоков народной культуры, родного языка и еще более глубокое владение русским языком служит реальным примером подлинного двуязычия как в жизни, так и в творчестве. В своих произведениях, написанных как на кыргызском, так и на русском языках, он смог передать глубинные общечеловеческие чувства любого человека и вызвать переживания, понятные всем. Данный аспект творчества великого писателя требует специального педагогического изучения и использования на практике воспитания подрастающего поколения.

Осуществленный с этих позиций контент-анализ жизни и творчества великого писателя показывает, что жизненная позиция и вся деятельность Ч. Айтматова полна примеров, которые характеризуют его как носителя двух культур и двух языков. Один из самых глубоких айтматоведов республики академик Национальной академии наук Кыргызской Республики Абдылдажан Акматалиев пишет: «Подросток



*Чингиз Торекулович Айтматов (1928 – 2008)*

Чингиз рано приобщился к великому русскому языку, к русской литературе» [2, с. 15]. Его приобщению к русскому языку способствовали в первую очередь его родители, которые хорошо владели русским языком, и то, что по воле судьбы им вместе с детьми пришлось жить в Москве, что, конечно, не могло остаться без следа, тем более что он окончил русскую школу. Впоследствии Чингиз Торекулович вспоминает о первом «экзамене» на знание русского языка, который устроила ему сама жизнь. Ему пришлось быть переводчиком между русским ветеринаром и табунщиками, на русском языке объяснить отчего умер племенной жеребец, привезенный из России. А умер жеребец от того, что съел несъедобную, ядовитую траву, которую не ели местные лошади [2, 17].

Реальным примером двуязычия и универсализма служит и зрелый период жизнедеятельности писателя. Весь мир знает, о том, что, будучи подлинным сыном кыргызского народа, Чингиз Айтматов выполнял миссию дипломата в странах Бенилюкса и в то же время был личностью планетарного масштаба. Он не владел иностранным языком, но блестяще владел русским языком, благодаря чему

мир узнал не только о кыргызском народе и о многих других народах, включая малые народности, проживающие на берегах Охотского моря. Именно отличное владение двумя языками – родным кыргызским и русским – является основным фактором того, что мир узнал о кыргызском народе, о Манасе, о Толгонай, матери-оленихе, о мальчике, мечтавшем о белом пароходе, и других героях и образах из произведений писателя, а также о представителях иных народов.

Именно двуязычие Айтматова явилось реальной предпосылкой того, что его произведения переведены на 165 языков мира и вошли в школьные программы многих стран. По его произведениям снято множество фильмов и поставлены спектакли.

В настоящее время учеными интенсивно ведутся поиски рациональных путей использования двуязычия Ч. Айтматова в социально-педагогическом аспекте. Назовем в связи с этим только некоторые темы, представляющие большой интерес.

Первая из них – феномен билингвизма. Имеется в виду личный пример двуязычности самого писателя, который является сильным мотивирующим фак-

тором в изучении других (в данном случае русского языка) языков, формировании двуязычной личности. Пример, который реально показывает, чего и как может достичь человек благодаря знанию языков.

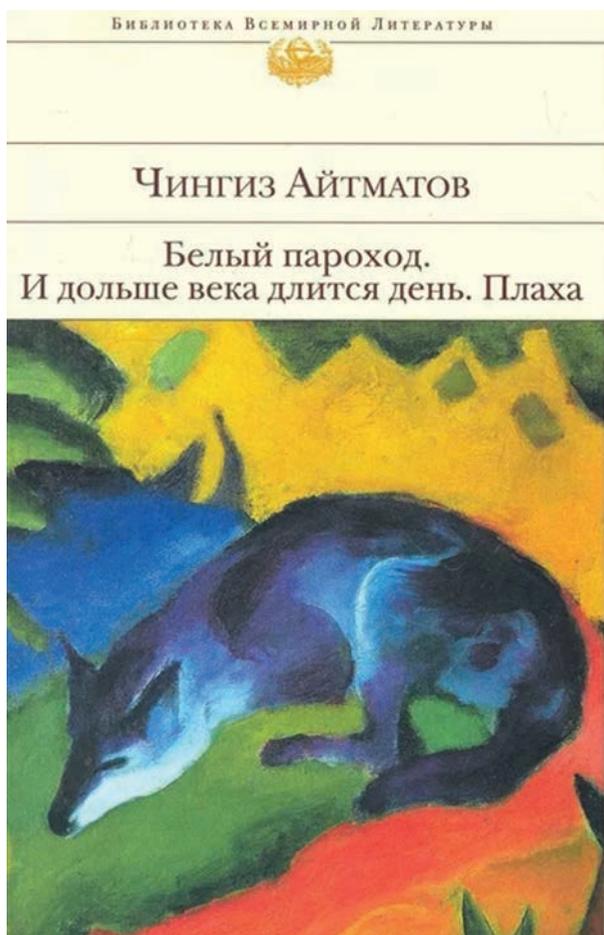
Вторая тема: формирование поликультурной личности. Уже сам пример двуязычного писателя расширяет познавательные границы растущего человека, способствует общему интеллектуальному развитию, благодаря чему появляется возможность познать другие языки и другие культуры. В этом плане двуязычие Ч. Айтматова служит средством формирования поликультурной личности.

Третья тема: реальный гуманизм. Речь идет о том, что произведения писателя, написанные на родном и русском языках, служат средством понимания общечеловеческих ценностей и формирования гуманистической направленности молодежи.

Общечеловеческие ценности и идеи, поднимаемые писателем могут служить примером в понимании человеческих отношений, включая проблему отцов и детей, преданности родине, значения народных традиций, важным средством социализации личности в многонациональной среде и формирования толерантной личности и др.

Отдельная тема произведений великого писателя – жизнь детей и подростков. Для него дети такие же важные члены общества, как и взрослые, более того, именно через детей и их глазами передаются сложные перипетии жизни.

Обратимся к примеру из практики, раскрывающему то, как учащиеся кыргызской школы обсуждали и воспринимали повесть Ч. Айтматова «Пегий пес, бегущий краем моря», написанную на русском языке и раскрывающую проблему продолжения рода и подготовки детей к жизни. Помнится, что на одном из занятий, посвященных юбилею писателя, мы



*Книги Чингиза Айтматова вошли  
в сокровищницу всемирной литературы*

были свидетелями дискуссии о том, почему старик Орган и другие покинули лодку, оставив Кирииска в море один. После долгих споров подростки пришли к выводу о том, старик Орган и дру-

гие покинули лодку, потому что они прожили достаточно и хотели того, чтобы молодые жили подольше, в особенности Кирииск, в котором они видели продолжателя их рода. Ученики оценили поступок

старика Органа как героический, мужественный, честный, справедливый, то есть глубоко нравственный. Особенно волновал их поступок Кирииска – их сверстника, который, оставшись совсем один в море, нашел в себе силы отказаться от глотка воды и тем самым спас себе жизнь и достиг берега «Пегого пса» – родной земли.

Обобщая дискуссию, мы обратили внимание учащихся на то, что Ч. Айтматов не только народный писатель Кыргызстана, но и писатель-интернационалист, который прекрасно владеет русским языком, благодаря чему его произведения читают не только русские, кыргызы, казахи, татары, нивхи, но и весь мир. Люди разных национальностей находят в его героях близкое и понятное для себя, они служат примером нравственности для подрастающего поколения, так как отражают общечеловеческие проблемы добра и зла, мужества и трусости, любви и ненависти, красоты и манкуртства и т.д. Именно поэтому его книги издаются на многих языках мира. Повесть, которую обсуждали ученики в 1970-е годы, была включена в учебник по зарубежной литературе для немецких школ в качестве лучшего советского произведения для детей.

#### ЛИТЕРАТУРА

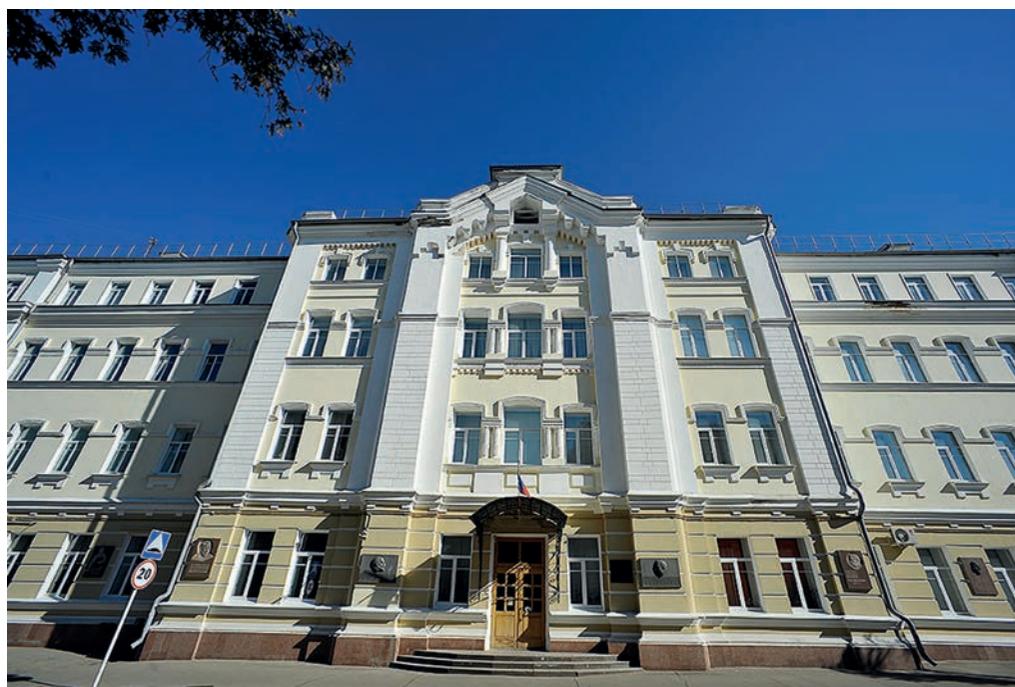
1. *Айтматов Ч.Т.* Пегий пес, бегущий краем моря. Фрунзе: Кыргызстан, 1988. С. 579–655.
2. *Акматалиев А.А. (Мелис)* Чингиз Айтматов: Человек и Вселенная. Бишкек: Илим. 576 с.
3. *Апышев М. А.* «Феномен двуязычия: «Чингиз Айтматов и Мар Байджиев». URL: <http://www.literatura.kg/articles> (дата обращения: 26.09.18).
4. *Асипова Н.А.* Межкультурные коммуникации и поликультурное образование: монография. Бишкек, 2015. 233 с.
5. Об официальном языке Кыргызской Республики: Закон Кыргызской Республики от 25 мая 2000 года № 52. URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/443> (дата обращения: 14.03.2019).

#### LITERATURA

1. *Ajtmatov Ch.T.* Pegij pes, begushhij kraem morya. Frunze: Ky`rgy`zstan, 1988. S. 579–655.
2. *Akmataliev A.A. (Melis).* Chingiz Ajtmatov: Chelovek i Vselennaya. Bishkek: Ilim. 576 s.
3. *Apy`shev M. A.* «Fenomen dvuyazy`chiya: «Chigniz Ajtmatov i Mar Bajdzhiyev». URL: <http://www.literatura.kg/articles> (data prosmotra: 26.09.18).
4. *Asipova N.A.* Mezhhkul`turny`e kommunikacii i polikul`turnoe obrazovanie: monografiya. Bishkek, 2015. 233 s.
5. Ob oficial`nom yazy`ke Ky`rgy`zskoj Respubliki: Zakon Ky`rgy`zskoj Respubliki ot 25 maya 2000 goda № 52. URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/443> (data obrashheniya: 14.03.2019).

Е.В. Бутырская,  
Смоленский государственный университет

## Теоретические подходы к формированию патриотизма



Смоленский государственный университет

Проблемы патриотического воспитания современной молодежи не утрачивают актуальности несмотря на разностороннюю изученность. В связи с проводимой государством политикой, культурным состоянием страны, модернизацией системы образования и других обстоятельств отношение к феномену патриотизма, распространившемуся в 1990-е годы, значительно изменилось. А в статье 3 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» прямо указано, что государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основыва-

ются на принципах, предусматривающих «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма (курсив наш – Е.Б.), ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования», что значимо на всех уровнях современного образования [5].

В нашей статье мы рассматриваем не абстрактный патриотизм как универсальный феномен об-

щественного и индивидуального сознания, а патриотизм конкретный, присущий гражданам России в отличие от представителей иных стран и народов. Именно духовно-нравственные и социокультурные ценности российского общества, принятые нормы и правила поведения должны стать основой целостного образовательного процесса, неотъемлемой частью которого является патриотическое воспитание гражданина своей страны. Согласно нашей точке зрения, российский патриотизм не противоречит патриотизму представителей других стран и человеческих сообществ, а находится с ним в комплементарных отношениях, способствующих утверждению общечеловеческой ценности национально-государственного достоинства, но исключительно до того порога, когда патриотизм вырождается в национальное чванство и шовинизм.

В современной России патриотизм является основной, приоритетной национальной идеей, объединяющей всех граждан государства. Реализация патриотического воспитания в стране на данный момент повсеместно осуществляется в сфере культуры и на всех уровнях российской системы образования.

Итак, патриотизм – это побудительная сила, неотъемлемая часть духовного развития личности человека, реализующаяся в его деятельности на благо Отечества.



**ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА БУТЫРСКАЯ**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Смоленского государственного университета. Сфера научных интересов: аксиологические проблемы педагогики. Автор 52 опубликованных научных работ. Электронная почта: smolena@list.ru

Раскрыты теоретические основы проблемы воспитания патриотизма. Определена сущность понятия «патриотизм». Проанализированы различные направления в трактовке понятия патриотизма. Показаны компоненты патриотического воспитания. Выявлены теоретические установки ценностей патриотизма.

*Ключевые слова:* патриотизм, патриотическое воспитание, ценности патриотизма.

The theoretical foundations of the problem of raising patriotism are revealed. The essence of the concept of "patriotism" is defined. Various directions in the definition of "patriotism" are analyzed. The components of patriotic education are shown. The theoretical attitudes of values of patriotism are revealed.

*Key words:* patriotism, patriotic education, values of patriotism.

В содержании рассматриваемого нами понятия объединены и связаны различные компоненты: духовно-нравственные, социальные, культурные, исторические, политические и др. [2].

В современной научной литературе отражено несколько основных подходов к определению понятия «патриотизм», которые можно выделить на основе их существенных признаков. Авторы А.Н. Выщирков, С.Н. Климов,

более распространенные суждения, заключающиеся лишь в возвышенном чувстве любви к Родине, Отечеству, природе, родному краю. Это направление достаточно ограничено, в нем не выделяются характеристики субъектно-объектных связей в системе патриотического сознания.

Деятельностное направление основано на понимании патриотизма как одного из высших, наиболее значимых для челове-

Следующее направление рассматривает термин «патриотизм» как социальное явление. Содержание этого направления обусловлено особенностями исторического развития государства, его социальной политикой, а также существующего общества. Некоторые авторы (С.Ю. Иванова, В.И. Лутовинов, А.А. Корольков и др.) определяют патриотизм как явление духовной жизни общества, где он является значимой составляющей нравственной и культурной личности.

Сторонники еще одного, четвертого по счету направления называют объектом патриотизма государство, говоря об этатическом, «государственном патриотизме». Авторы считают, что именно государственные институты и общественные организации играют главную роль в формировании патриотического сознания общества. У истоков данного направления стояли работы П.Б. Струве, Г. Гегеля. Данное направление придерживаются представители ряда политических партий, организаций и движений.

Личность человека, выделяемая как наивысшая ценность, является основой понятия патриотизма в направлении, которое назовем патриотизмом личности. Здесь роль личности проявляется в процессе развития в себе интеллектуальных, нравственных, духовно-творческих, деятельностных качеств гражданина, защитника Отечества [3, с. 33].

Патриотизм как важнейший компонент духовного развития личности рассматривается представителями еще одного направления, согласно которому патриотические чувства формируются на основе духовности как высшей способности и ценности, благодаря которой человек способен подняться до высоты истинного патриотизма» [3, с. 34]. Ряд авторов (И.А. Ильин, В. Якунин и др.) называют данное направление духовно-религиозным.



*Флаг России – символ патриотизма*

М.Б. Кусмарцев, И.В. Метлик и др. дифференцируют существующие подходы по следующим направлениям.

Первое направление названо возвышенно-эмоциональным. К нему ученые относят наибо-

лее распространенные суждения, заключающиеся лишь в возвышенном чувстве любви к Родине, Отечеству, природе, родному краю. Это направление достаточно ограничено, в нем не выделяются характеристики субъектно-объектных связей в системе патриотического сознания. Деятельностное направление основано на понимании патриотизма как одного из высших, наиболее значимых для челове-

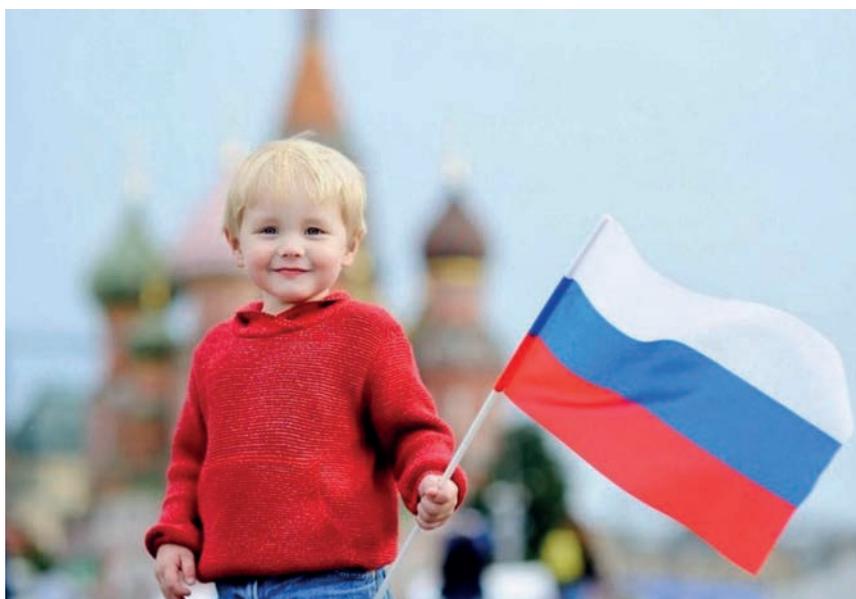


*Живительный источник патриотизма – историческая память*

Современные исследователи (С.Т. Алиева, Е.А. Казаева, Л.В. Кокуева, Л.Е. Никонова, Л.В. Филатова, Н.Ю. Ясева) рассматривают проблему патриотизма и патриотического воспитания в единстве трех структурных компонентов: когнитивного (интеллектуального), эмоционального (чувственно-эмоционального) и деятельностного (действенно-практического).

Когнитивный компонент характеризует знания, взгляды, убеждения человека. Представления формируют патриотическое сознание, а оно, в свою очередь, формирует взгляды и убеждения личности, включающие моральные знания и чувства. Эмоциональный компонент характеризуется интересами и потребностями личности, любовью к Родине, гордостью за Отечество, отвечает за духовно-нравственный потенциал человека. Так как знания становятся личными убеждениями человека только в процессе деятельности, особое

значение приобретает деятельностный структурный компонент в содержании патриотического воспитания. Исследователи подчеркивают активный характер патриотизма, проявляющийся в практической деятельности на благо Родины, в служении Отечеству. Патриотическая деятельность связана с высши-



*Патриотизм – связь времен*

ми нравственными ценностями [4, с. 198].

На макроуровне патриотизм представляет собой значимую часть общественного сознания, проявляющуюся в коллективных настроениях, чувствах, оценках, в отношении к своему народу, его образу жизни, истории, культуре, государству, системе основополагающих ценностей.

Ценности патриотизма относятся к базовым, общечеловеческим ценностям личности и тесно переплетаются с ними. Среди основных патриотических ценностей можно выделить такие как: Родина, Отечество, жизнь, здоровье, семья, социальная справедливость, дружба народов, толерантность, ценность личности, свобода и ответственность и некоторые другие. Ценностный потенциал патриотизма характеризуется системностью и целостностью.

В научной литературе выделяются следующие теоретические установки ценностей патриотизма:

1. Ценности патриотизма онтологичны, так как присущи человеку от рождения и являются естественной средой личности; они не даны непосредственно и не явно выражены. Их реализа-

ция осуществляется посредством культурных механизмов, к числу которых относят обычаи, традиции, ритуалы.

2. Ценности патриотизма объективны и субъективны одновременно.

3. Ценности патриотизма конкретно-историчны, то есть обоснованы особенностями развития страны в определенную эпоху.

4. Потенциал ценностей патриотизма должен быть ориентирован на приоритет российских ценностей в современных условиях глобализации.

5. Ценностный потенциал патриотизма имеет гуманистически-креативную направленность, где гармонично сочетаются интересы личности, общества и государства [6, с. 127].

Сегодня патриот – это настоящий гражданин своей страны, который предан своему Отечеству и его интересам, готов защищать и отстаивать права своей Родины, обладает целостным мировоззрением и способен критически мыслить, чувствует свой долг и ответственность перед страной, понимает приоритет общественных начал перед индивидуальными интересами. Патриотизм должен проявляться в поступках, деятельности и поведении человека, воспитание которого начинается с раннего детства. Воспитание патриотизма – первостепенная задача не только семьи, но и современного российского образования.

Патриотическое воспитание нельзя рассматривать в отрыве от учебного процесса. Именно совместная работа преподава-

телей и студентов в вузе является основой патриотического воспитания. Профессиональное обучение и патриотическое воспитание должны сливаться в органический процесс формирования личности студента [7]. Важно понимать, что сформированность патриотизма как базовой национальной ценности является условием становления активной позиции личности, готовой к самореализации на благо Отечества.

Итак, в настоящее время перед высшим образованием стоит сложная, но в то же время важная задача – сохранить и преумножить духовно-нравственные, культурные, исторические ценности Родины, формируя сознание молодежи, воспитывая активных, творческих, инициативных граждан своей страны.

---

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бузский М.П. Теоретические проблемы патриотизма и патриотического воспитания. Волгоград: ВолГУ, 2008. 212 с.
2. Грекова В.А. Теоретико-аксиологические основы патриотического воспитания дошкольников // Аксиологические проблемы педагогики: сб. науч. трудов. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2016. Вып. 7. С. 17–21.
3. Мурзин А.И. Концептуальные основы российского патриотизма: понятие и сущность // Аналитика культурологи. 2006. № 6. С. 32–36.
4. Матушкин С.Е. Воспитание патриотизма как педагогическая проблема // Вестник ОГУ. 2011. № 11(130). С. 17–28.
5. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 21.01.2018).
6. Российский патриотизм: истоки, содержание, воспитание в современных условиях: учеб. пособие / Колл. авт. под общ. ред. А.К. Быкова и В.И. Лутовинова. М.: Планета, 2010. 336 с.
7. Ружа В.А. Становление и развитие культуры патриотизма современного студенчества: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2013. 24 с.

---

## LITERATURA

1. Buzskij M.P. Teoreticheskie problemy` patriotizma i patrioticheskogo vospitaniya. Volgograd: VolGU, 2008. 212 s.
2. Grekova V.A. Teoretiko-aksiologicheskie osnovy` patrioticheskogo vospitaniya doshkol`nikov // Aksiologicheskie problemy` pedagogiki: sb. nauch. trudov. Smolensk: Izd-vo SmolGU, 2016. Vy`p. 7. S. 17–21.
3. Murzin A.I. Konceptual`ny`e osnovy` rossijskogo patriotizma: ponyatie i sushhnost` // Analitika kul`turologi. 2006. № 6. S. 32–36.
4. Matushkin S.E. Vospitanie patriotizma kak pedagogicheskaya problema // Vestnik OGU. 2011. № 11 (130). S. 17–28.
5. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal`ny`j zakon ot 29 dekabrya 2012 goda № 273-FZ. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (data obrashheniya: 21.01.2018).
6. Rossijskij patriotizm: istoki, sodержanie, vospitanie v sovremenny`x usloviyax: ucheb. posobie / koll. avt. pod obshh. red. A.K. By`kova i V.I. Lutovinova. M.: Planeta, 2010. 336 s.
7. Ruzha V.A. Stanovlenie i razvitie kul`tury` patriotizma sovremennogo studenchestva.: avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. Ekaterinburg, 2013. 24 s.

Т. Акбаба,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

## Когнитивные типы турецких учащихся при обучении глагольной лексике русского языка



Гуманитарный корпус МГУ имени М.В. Ломоносова

### Вводные замечания

Психологические типы учащихся неоднократно были объектом исследования психологов и педагогов. Целостный подход к изучению личности в свое время был разработан Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном. Изучение проблем типологии личности проводилось Б.Г. Ананьевым, М.Я. Корнеевым, В.Т. Лисовским, В.А. Мазиловым, К.К. Платоновым и другими. Разрабатывались и вопросы учета психологии личности в процессе обучения иностранным языкам. Проблемы регуляции речемыслительной деятельности обучаемых в процессе овладения ими разными компетенциями пред-

ставлены в работе Ю.А. Ситнова [10], подготовка к формированию лексической и грамматической компетенции учащихся была предметом изучения Нгуен Тхи Чинь Лыонга [9].

В нашем исследовании мы пользуемся термином *когнитивные типы*, считая нужным учитывать при этом и характеристики объекта изучения. Известно, что когнитивный тип учащегося включает особенности мышления (миропонимания), внимания, восприятия и памяти. Под восприятием мы понимаем осмысление новых предметов и явлений и их соотнесение с другими предметами и явлениями.

В основе когнитивной типологии учащихся лежит культура дан-

ного народа, поскольку именно в ней определенным образом обработки когнитивной информации проявляет свое конкретное измерение и содержание. При обучении любым предметам следует учитывать культурно-контекстные возможности и ограничения мышления. Этническое мышление подразумевает преобладание в отдельной культуре определенного когнитивного типа [3, с. 110].

И.Е. Бобрышева выделяет только два крупных когнитивных типа, характерных для этнического мышления учащихся – дальневосточный и европейский, – и исследует предпочтения учащихся в методах и действиях обучения.

При *дальневосточном* типе мышления метод ознакомления интенционально связан со зрительным восприятием текста; метод осмысления – с переводом, толкованием, сравнением; метод тренировки – с чтением, действиями по образцу, заучиванием; метод практики – с вопросно-ответными формами, описанием картинок, работой над сочинениями.

Для *европейского* типа характерна следующая картина: метод ознакомления представлен восприятием со слуха; метод осмысления – семантизацией и когнитивными действиями (догадка посредством анализа, синтеза, сравнения); метод тренировки – фрагментарным прослушиванием и говорением; метод практики – составлением диалогов, разыгрыванием учебных ситуаций, работой над сочинениями, участием в ролевых играх [3, с. 157].



**ТЮЛАЙ АКБАБА**

аспирант кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Сфера научных интересов: методика преподавания русского языка как иностранного, филология, педагогика, русская литература и культура. Автор 8 опубликованных научных работ. Электронная почта: tulay.0209@hotmail.com

С широких психолого-педагогических и лингводидактических позиций и с привлечением материалов выполненных в Турции исследований изучения иностранного языка рассматриваются когнитивные типы турецких учащихся. В результате анализа материалов исследований вычленен обобщенный когнитивный тип турецких учащихся, а представленные турецкими учеными лингводидактические рекомендации дополнены авторскими. В опоре на когнитивный тип турецких учащихся предложены конкретные учебные задания по их обучению употреблению глаголов передачи информации, а также выдвинуты лингвометодические установки по разработке и использованию этих заданий.

*Ключевые слова:* когнитивные типы, лингводидактика, глагольная лексика, глаголы передачи информации.

Cognitive types of Turkish students are considered on the basis of studies of foreign language studies carried out in Turkey from broad psychological, pedagogical and linguodidactic positions. As a result of the analysis of the research materials, the generalized cognitive type of Turkish students was isolated, and the linguodidactic recommendations presented by Turkish scientists were supplemented by the author's ones. In reliance on the cognitive type of Turkish students, specific learning tasks were proposed for their learning in the use of information transmission verbs., as well as linguistic and methodological guidelines for the development and use of these tasks were put forward.

*Key words:* cognitive types, linguodidactics, verbal vocabulary, information transmission verbs.

**1. Исследования когнитивных типов учащихся в Турции в 2011–2017 годах**

Следуя принципам характеристики этнического мышления И.Е. Бобрышевой, мы определили близость когнитивного типа турецких учащихся к дальневосточному типу, однако обнаружили в нем ряд новых, дифференцирующих признаков, которые решили уточнить с опорой на собственно турецкие исследования проблемы.

Нами был собран блок данных исследований о положении дел с преподаванием иностранных языков и особенностям когнитивных типов турецких учащихся разного возраста, но в основном взрослых, проведенных в Турции в 2011–2017 годах разными организациями.

Поскольку русский язык является далеко не самым распространенным иностранным языком в Турции, уступая пальму первенства английскому, и исследования относительно проблем обучения русскому языку в стране пока не проводились, мы сочли возможным опираться на исследования относительно такого иностран-

ного языка, как английский, видя общую проблематику в обучении иностранным языкам (табл. 1).

Мы провели анализ материалов исследований, указанных в табл. 1, по следующим параметрам:

1. Теоретичность/эмпиричность пути познания.
2. Одномерность/многомерность восприятия.
3. Склонность к рефлексии над сложными языковыми / речевыми явлениями.
4. Умение моделировать условную реальность учебной ситуации и свои речевые действия в ее рамках.
5. Склонность к прослеживанию логических связей явлений.
6. Склонность к оперативному переключению по виду деятельности.
7. Умение осуществлять самообучение и самоподготовку домашних заданий.
8. Мера вовлеченности в учебные речевые ситуации.
9. Ощущение границ личного пространства учащегося и преподавателя.
10. Отношение к публичной оценке знаний и речевых действий учащегося.

Как уже говорилось выше, мы признаем существенность для нашего исследования и объекта изучения. Глаголы передачи информации – лексические единицы сложной внутренней формы, нередко многозначные и полифункциональные. Среди них нами выделено четыре семантических типа.

Первый: глаголы, для которых передача информации является принадлежностью лексической семантики (например, *афишировать, возмущаться*).

Второй: глаголы, для которых значение передачи информации создается контекстуально, при наличии объекта определенно-го семантического типа (например, *вести переговоры, возбуждать гражданское дело*).

Третий тип: глаголы, у которых передача информации является переносным значением (например, он *закидывает удочку* на счет работы; в этом номере газеты редактор *заминает* новостное недоразумение).

Четвертый тип: глаголы недифференцированной семантики поля «Знание», (например, передача информации и обработка информации: автор *коверкает* теорию Потемкина) [1, с. 15–17].

Проведенный нами анализ и сопоставление данных по перечисленным выше параметрам привели нас, таким образом, к собственным дополнительным выводам.

На основании турецких исследований особенностей современного процесса обучения иностранным языкам в Турции, а также на основании собственных наблюдений в ходе проведения нами фрагмента курса обучения использованию русских глаголов передачи информации мы пришли к выводу, что:

- 1) турецким учащимся свойствен эмпирический путь познания;
- 2) многомерные языковые ситуации (как, например, выбор адекватного глагола пере-

**Результаты исследований проблем обучения иностранным языкам, проведенных в Турции в 2011–2017 годах**

| Куратор, исполнитель, год  | Количество участников                | Социальный статус, возраст   | Иностранный язык | Выводы  |
|--|--------------------------------------|--|------------------|---|
| Челик Шехназ Нигар, 2011   | 1160 учеников, 120 учителей школ     | учителя и ученики школ   | английский       | Недостатки: учебные материалы коммуникативно не мотивированы, не обеспечивают реальных потребностей учащихся; задания однообразны и механистичны, в них отсутствует творческая направленность [12, с. iv-v].  |
| Джихан Тутба и Гюрлен Эда, 2013  | 288 учителей школ                    | школьники и учителя  | английский       | Трудности: подбор учебных материалов (нехватка) по уровню знаний учащихся; неопределенность стандартов, методов и форм оценки; привычка учителей оценивать прежде всего навыки чтения и письма, непривычность и неразработанность оценивания говорения и аудирования, в результате чего страдает уровень обучения последним двум видам речевой деятельности [13, с. 131–146].   |
| Фонд исследований экономической политики Турции и Британский Совет, 2013 | 20000 учеников                       | учителя и ученики 80 школ  | английский       | Недостатки: отсутствие преемственности программы обучения, ведущее к потере мотивации учащихся старших классов; монотонность заданий, недостаток заданий творческого типа, ряд учебников недостаточно коммуникативно обоснован, недостаточен выход в речь, предмет излишне теоретизирован; учебные материалы не рассчитаны на разноуровневую подготовку учащихся внутри класса (в материалах отсутствует вариативность уровней); в учебной программе отмечена склонность к натаскиванию на реальный экзамен; отмечено недостаточное владение родным языком, породившее отсутствие привычки к изучению иностранного языка; размещение учащихся за столами по два человека признано неудачным для групповых видов работы [15].            |
| Агар, Айше Нюзхет, 2014  | 50 учеников                          | бакалавры 3-го и 4-го курсов   | немецкий         | Трудности: запоминание новых слов, грамматическая точность высказывания; говорение при частом вмешательстве педагога; страх быть обиженным; психологическое давление выставляемых оценок. Все это ведет к выбору поведенческой стратегии ухода/избегания [11, с. 56–74].  |
| Фонд исследований экономической политики Турции и Британский Совет, 2015 | 38 университетов в 15 городах Турции | более 400 преподавателей, 4300 опросов студентов, участие на 65 уроках в качестве наблюдателей, более 350 учителей фокус-группы и более 72 интервью со старшими руководителями | английский       | Недостатки: отсутствие надлежащей преемственности программы обучения, ведущее к потере мотивации учащихся старших классов; монотонность заданий, недостаток заданий творческого типа, ряд учебников недостаточно коммуникативно обоснован, недостаточен выход в речь, предмет излишне теоретизирован; учебные материалы не рассчитаны на разноуровневую подготовку учащихся внутри класса (в материалах отсутствует вариативность уровней); в учебной программе отмечена склонность к натаскиванию на реальный экзамен; отмечено недостаточное владение родным языком, породившее отсутствие привычки к изучению иностранного языка; размещение учащихся за столами по два человека признано неудачным для групповых видов работы [16]. |

|                    |   |              |            |  |
|--------------------|---|--------------|------------|--|
| Озгат, Демет, 2017 | 2317 учеников 7-го и 11-го классов средних школ | 107 учителей | английский | <p>Большинство трудностей в овладении иностранным языком связаны с навыками общения и аудирования; развитие этих компетенций недостаточно обеспечивается учебными материалами; язык повседневного общения не находится в фокусе внимания программ.</p> <p>Отсутствуют языковые стратегии обучения разных курсов (и учащимся, и учителям не вполне ясна перспектива проходимого курса, встречаются явления нежелательных повторов материала).</p> <p>Некоторые классы недостаточно обеспечены, в основном отсутствуют оборудованные лингафонные кабинеты [14, с. vi-vii].</p> |
|--------------------|---|--------------|------------|--|

дачи информации в совокупности с выбором вида этого глагола нередко вызывают затруднения – по поводу выбора вида глагола мы рекомендуем объяснительные модели [6, с. 52–56];

3) турецкие учащиеся не вполне склонны к рефлексии над сложными языковыми/речевыми явлениями, они во многих случаях в первую очередь ожидают пояснений преподавателя;

4) умение моделировать условную речевую ситуацию (как, например, при необходимости ответить на вопрос «Чем занимается/интересуется/увлекается ваш брат?», притом что у учащегося в реальности нет брата, или подключить воображение для ролевой игры в жизненной ситуации, с которой пока не сталкивался, типа «Составьте объявление МЧС о приближающейся грозе, выберите нужные глаголы передачи информации» – когда нужно и представить себе ситуацию, и осуществить лексический выбор глагола одновременно) для успешности речевых действий в ее рамках нуждается в развитии;

5) ситуации научной речи, подчас далекие от личного эмпирического опыта, связаны с постоянным прослеживанием логических связей явлений и требуют от учащегося значительной речемыслительной работы, отсутствующей в ситуа-

циях бытовых и в целом непривычной;

6) аспектное обучение русскому языку как иностранному, принятое в наши дни в Российской Федерации, не обязательно совпадает с аспектами учебных программ Турции и в связи с этим требует от учащегося выработки навыка разнообразных, прежде непривычных, переключений;

7) многие курсы предполагают достаточно значительную самоподготовку, домашнюю работу, не всегда по готовым образцам; выполнение ряда заданий требует самостоятельного принятия решений, что должно войти в привычку;

8) система обучения русскому языку как иностранному в Российской Федерации, требования федерального государственного образовательного стандарта четвертого поколения предполагают активную вовлеченность учащегося в речевые ситуации, что может создать элементы психологического напряжения для турецкого учащегося, привыкшего в более значительной степени к активизации речевых навыков чтения и письма, нежели аудирования и говорения (об этом свидетельствует ряд турецких исследований разных лет), поэтому ход обучения нередко требует от учащегося повышения меры вовлеченности в учебные дискурсивные процессы;

9) ощущение границ личной сферы турецкого учащегося и его преподавателя иногда нуждается в корректировке, чтобы избежать противостояния в связи с тем, что достаточно острое осознание границ личного пространства может привести к поведению ведущей роли преподавателя как своего рода вторжения в это пространство;

10) элементы амбициозности и личной гордости могут привести к отторжению учащимися возможности прямой публичной оценки их знаний и речевых действий.

Эти когнитивные особенности актуальны для турецких учащихся, изучающих русский язык как иностранный. Мы их рассматриваем в качестве частного случая дальневосточного когнитивного типа мышления иностранных учащихся (по классификации И.Е. Бобрышевой). Опираясь на обширный и разнообразный материал, мы не могли избежать некоторого нивелирования индивидуальных когнитивных профилей турецких учащихся; наши выводы представляют некий усредненный когнитивный тип.

Перечисленные особенности стали для нас ключевыми при разработке:

а) методических инструментов элиминации когнитивных сложностей турецкоязычной аудитории;



Учимся вместе!

б) психологического обоснования оснащения учебного процесса для турецких учащихся;  
в) организации конкретного учебного материала по обучению турецких учащихся использованию глаголов передачи информации.

Эти особенности были учтены в типах заданий, предлагаемых нами на занятиях.

## 2. Типология заданий по обучению глагольной лексике в курсах русского языка как иностранного в МГУ

Прежде чем изложить собственные лингводидактические рекомендации по регулировке речемыслительной деятельности учащихся в ходе обучения употреблению глаголов передачи информации, мы коротко представим результаты своего анализа заданий по обучению глагольной лексике базовых учебных пособий МГУ имени М.В. Ломоносова [2, 8]. Нами была выявлена следующая типология.

Задания проанализированных пособий являются комплексной, хорошо продуманной системой. В них используются такие типы заданий, как:

- распознавание значения глагола в минимальном контексте (на основе одного предложения или мини-диалога). Например: а) (В этом месяце в нашем рай-

оне участились грозы и ливневые дожди. Сейчас МЧС *предупреждает* жителей города, что приближается буря. Скорее всего, она начнется вечером; б) Вы слышали о пенсионной реформе? Пенсионный фонд *уведомляет*, что с первого числа повысятся пенсии). Такого рода задания, частотные у И.П. Кузьмич и Н.М. Лариохиной, нередко предполагают дополнительный комментарий преподавателя для уточнения некоторых оттенков значения;

- дополнение предложения, выражающего авторскую мысль с помощью выбора глагольной единицы из полного или неполного состава лексико-семантической группы, например: Дополните предложение одним из глаголов данной группы: 1) Он ... страной уже 4 года (руководить, заведовать); 2) Водитель умело ... машиной (руководить, управлять, заведовать) [2, с. 130-131];

- дополнение предложения с предикатом – многозначным глаголом нужной формой дополнения, в зависимости от конкретного значения глагола, вычитываемого из контекста. Например: Дополните предложения, используя материал, данный справа. 1) Он очень неопределенно *ответил* ... 2) Ваше предложение перенести поездку *отвечает* ... *Данный справа материал:* мой вопрос, наши

интересы. *Верный ответ:* Он очень неопределенно *ответил* на мой вопрос. Ваше предложение перенести поездку отвечает нашим интересам [8, с. 44-45];

- восполнение модели синтаксического управления данного глагола в данном минимальном контексте. Например: Передайте содержание предложений, используя конструкцию *ответить на что чем*. **Образец:** Я задал ей вопрос. Она промолчала. – Она ответила на мой вопрос молчанием;

- создание самостоятельно письменного или устного произведения с использованием изученных глагольных лексических единиц. Например: Употребив глагол *называть*, расскажите: 1) Какие правила обращения к человеку приняты в вашей стране (к взрослому, ребенку, в школе к учителю и к ученику и т.п.)? 2) Какие имена дают у вас сейчас детям при рождении?

Комплекс заданий рассматриваемых пособий включает в себя как перцептивные, так и продуктивные типы, однако в разных соотношениях. Если в пособии И.П. Кузьмич и Н.М. Лариохиной эти типы представлены в равной пропорции, то в пособии Э.И. Амиантовой и И.П. Слесаревой количество продуктивных заданий (в основном, это дополнение и создание, реже – распознавание) соотносится с количеством рецептивных примерно как 2:1. Это говорит о том, что упражнения здесь рассчитаны на более высокий уровень владения языком и, соответственно, значения раскрываются гораздо глубже.

Также в данном пособии многие задания носят комплексный характер, то есть совмещают в себе несколько видов работы над лексикой.

Названные пособия различаются отработываемым матери-

**Типы заданий по обучению употреблению глаголов передачи информации с лингводидактическими установками**

| Тип учебного задания  | Лингводидактическая установка   |
|---|---|
| 1) Прочитайте предложения, определите, по какому принципу они сгруппированы (например: правило гласит – инспектор сообщил. Ответ: по принципу неодушевленности/одушевленности субъекта передачи информации).  | С самого первого учебного действия устанавливаются отношения сотрудничества «преподаватель / учащийся», формируется интерактивная направленность урока. |
| 2) Задание на множественный выбор: Дополните предложения, обозначив тип передаваемой информации и адресата (Правительство заявило: журналисты – неучастие в вооруженном конфликте. МЧС оповещает: жители – приближающаяся гроза).   | Расширение сферы внимания учащихся, развитие навыка работы с разноплановыми ориентирами.  |
| 3) Используя смысловые опоры, выберите нужный предикат и составьте описание ситуаций (Администрация района – сельские жители – разливы рек).  | Расширение стилистической компетенции, развитие ассоциативного мышления.  |
| 4) Опираясь на таблицу значений глаголов передачи информации, сформулируйте правило: объекты какой конфигурации: а) крупные, значительные для говорящего; б) мелкие, незначительные для говорящего – используются с данными глаголами (декларировать – заявлять – оповещать; сказать – написать). | Развитие аналитического мышления, навыки четкого формулирования.  |

алом, пособие Э.И. Амиантовой и И.П. Слесаревой обучает глагольной лексике, отобранной авторами и упорядоченной в лексико-семантические группы, а пособие И.П. Кузьмич и Н.М. Лариохиной предлагает большой материал под названием «Разные модели – разные значения», где рассматриваются многозначные глаголы, значения которых выражаются с помощью разных моделей синтаксического глагольного управления.

В целом можно сказать, что пособие Э.И. Амиантовой и И.П. Слесаревой, уникальное по полноте представления лексемы, более лексично и создает у учащихся углубленное представление о лексическом значении глаголов и их практическом использовании.

Учебное пособие И.П. Кузьмич и Н.М. Лариохиной скорее более грамматично, поскольку исходит из разницы синтаксических мо-

делей формирования того или иного лексического значения глагола. Принцип объединения предъявляемого материала главным образом тематический. Авторы не ставят целью формирование лексико-семантических групп или иных систематизированных объединений единиц. Круг тем достаточно широк – от рутинных до научных. Средства выражения значений стилистически разнообразны.

Выявленная типология, на наш взгляд, с одной стороны, является действенной, но с другой – недостаточной для обеспечения профессионального и личностного развития турецких учащихся. Она нуждается в некотором дополнении. Об этом речь пойдет в разделах 3 и 4 настоящей работы.

Мы рассмотрели вопрос о типологии заданий относительно конкретного материала группы глаголов передачи информации.

### **3. Лингводидактическая разработка урока по введению и закреплению учебного материала группы глаголов передачи информации на продвинутом этапе обучения для турецкой аудитории**

Опираясь на выводы турецких исследователей и наши собственные наблюдения, касающиеся когнитивных особенностей турецких учащихся, мы представляем список заданий и лингводидактических целей, которые они преследуют (табл. 2)

### **4. Дидактическое (педагогическое) сопровождение темы**

Российские преподаватели русского языка как иностранного неоднократно отмечали быструю реакцию и хорошую память (как кратковременную, так и долговременную) турецкой аудитории. При этом, на наш взгляд, когнитивный стиль турецких учащихся не допускает:

1) так называемого «попутного» исправления ошибок в речи учащихся, хотя исправления как таковые необходимы. Но преподавателю стоит фиксировать речевые ошибки и исправлять по окончании речи – все или только самые значительные;

2) публичного выставления оценок взрослой аудитории, например магистрантов и аспирантов;

3) публичного обсуждения выставленных оценок, а также проявлений как регресса в учебе, так и прогресса (так как это может косвенно ущемить самолюбие других членов турецкой группы);

4) сравнения языковых и речевых компетенций разных турецких учащихся – как в монологической (собственно турецкой), так и в полиязыковой (где представлены другие народы) группе.

Оценка письменной работы может быть проставлена в самой ра-

боте и предъявлена автору. Оценку устных форм учебной деятельности, активности/пассивности в ходе дискуссий во взрослой аудитории рекомендуется давать в косвенной форме.

Большая вовлеченность турецких учащихся в современные дискурсивные процессы (семинары, практические занятия, дискуссии) может быть достигнута:

1) введением образца только в первую формулировку непривычного задания и повтором типа задания для его закрепления в сознании учащегося;

2) настоящим привлечением к выполнению заданий на абстрагирование от своей реальной личной ситуации – ради формирования привычки выхода из личного «Я»-пространства – посредством использования такого интерактивного метода, как ролевая игра;

3) регулярным представлением многомерных заданий, основанных на работе воображения и одновременно требующих усилий выбора адекватных языковых средств;

4) ассоциативным предъявлением лексики, скажем, научной речи [5, с. 93–96] для снятия трудностей запоминания объемных групп лексических единиц;

5) использованием заданий на прояснение разных понятий логики мышления (индуктивный и дедуктивный метод размышления, границы понятия, аргумент, дискуссия, принципы научной аргументации) [7, с. 168–172, 190–193; 4, с. 128–129];

6) представлением отдельных, нерегулярных заданий на описание некоторых явлений родного языка – ради выработки более сознательного отношения к актам собственной речемыслительной деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Акбаба Т. Системное представление глаголов передачи информации в курсе русского языка как иностранного // В мире русского языка и русской культуры: сб. тезисов Междунар. студ. науч.-практ. конф. (Москва, 26 апреля 2018 г.) / Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. М., 2018. С. 15–17.
2. Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Горбачик А.Л., Лобанова Н.А., Слесарева И.П. Сборник упражнений по лексике русского языка: учеб. пособие. М.: Русский язык, 1975. 352 с.
3. Бобрышева И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному: дис. ... д-ра пед. наук. М.: Изд-во Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2004. 392 с.
4. Грекова О.К. Логический ракурс синтаксиса РКИ. Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2017. № 5. С. 123–131.
5. Грекова О.К. Метод встречного текста как ресурс развития письменной, устной речи и ассоциативного мышления учащегося // Исследовательский журнал русского языка и литературы. Вестник МАПРЯЛ (Исследовательский журнал русского языка и литературы). Тегеран: 2016. Т. 7. № 1. С. 79–95).
6. Грекова О.К. Принципы создания непротиворечивой объяснительной модели выбора русского глагольного вида в дискурсе // Вестник ЦМО МГУ (Филология. Культурология. Педагогика. Методика). 2014. №1. С. 52–56.
7. Грекова О.К., Кузьминова Е.А. Обсуждаем, пишем диссертацию и автореферат. 6-е изд., дополненное. М.: Флинта: Наука, 2017. 296 с.
8. Кузьмич И.П., Лариохина Н.М. Падежи! Ах, падежи! Сборник упражнений по глагольному управлению. 6-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 192 с.
9. Нгуен Тхи Чинь Лыонг. Подготовительно-тренировочные упражнения на этапе формирования лексических и грамматических навыков. дис. ... канд. пед. наук. М.: Изд-во Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2005. 197 с.
10. Ситнов Ю.А. Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов (на материале сложных грамматических явлений испанского языка): дис. ... д-ра пед. наук. Пятигорск: Изд-во Пятигорский государственный лингвистический университет, 2005. 345 с.
11. Ağar, Ayşe Nüzhet. İkinci Dil Olarak Almanca Öğreniminde Konuşma Becerisine Etki Eden Duygu Alanı Odaklı Psikodilbilimsel Sorunlar. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya. 2014. 82 s.

12. Çelik, Şehnaz Nigar. Ortaöğretim İngilizce ders kitabı Breeze 9 hakkında öğrenci, öğretmen ve müfettiş görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Ankara. 2011. 139 s.
13. Cihan, Tuğba., Gürten Eda. İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Eskişehir. 2013. Cilt:13 Sayı:1. Ss. 131–146.
14. Özmat, Demet. İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi. Ankara. 2017. 212 s.
15. Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi. (Turkey National Needs Assessment of State School English Language Teaching). URL [http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki\\_Devlet\\_Okullarında\\_İngilizce\\_Dilinin\\_Oğrenimine\\_Iliskin\\_Ulusal\\_Ihtiyac\\_Analizi.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarında_İngilizce_Dilinin_Oğrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf). (дата обращения: 09.09.2018).
16. Türkiye'de yüksek öğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi (The State of English in Higher Education in Turkey) URL: [https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20160211\\_english\\_he\\_baseline\\_study\\_final\\_tr.pdf](https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20160211_english_he_baseline_study_final_tr.pdf) (дата обращения: 09.09.2018).

---

## LİTERATURA

---

1. Akbaba T. Sistemnoe predstavlenie glagolov peredachi informacii v kurse russkogo yazyka kak inostrannogo // V mire russkogo yazy`ka i russkoj kul`tury`: sb. tezisov Mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 26 aprelya 2018 g.) / Gosudarstvenny`j institut russkogo yazy`ka im. A. S. Pushkina. M., 2018. S. 15–17.
2. Amiantova E`I., Bitextina G.A., Gorbachik A.L., Lobanova N.A., Slesareva I.P. Sbornik uprazhnenij po leksike russkogo yazy`ka: ucheb. posobie. M.: Russkij yazy`k, 1975. 352 s.
3. Bobry`sheva I.E. Kul`turno-tipologicheskie stili uchebno-poznavatel`noj deyatel`nosti inostranny`x uchashhixsya v metodike obucheniya russkomu yazy`ku kak inostrannomu: dis. ... d-ra ped. nauk. M.: Izd-vo Gos. IRYa im. A.S. Pushkina, 2004. 392 s.
4. Grekova O.K. Logicheskij rakurs sintaksisa RKL // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 9: Filologiya. 2017. № 5. S. 123–131.
5. Grekova O.K. Metod vstrechnogo teksta kak resurs razvitiya pis`mennoj, ustnoj rechi i asociativnogo my`shleniya uchashhegosya // Tegeran: Issledovatel`skij zhurnal russkogo yazy`ka i literatury`. 2016. T. 7. № 1. S. 79–95..
6. Grekova O.K. Principy` sozdaniya neprotivorechivoj ob`yasnitel`noj modeli vy`bora russkogo glagol`nogo vida v diskurse // Vestnik CzMO MGU (Filologiya. Kul`turologiya. Pedagogika. Metodika) 2014, №1. S. 52–56.
7. Grekova O.K., Kuz`minova E.A. Obsuzhdaem, pishem dissertaciyu i avtoreferat. 6-e izd., dopolnennoe. M.: Flinta; Nauka, 2017. 296 s.
8. Kuz`mich I.P., Larioxina N.M. Padezhi! Ax, padezhi! Sbornik uprazhnenij po glagol`nomu upravleniyu. 6-oe izd., stereotip. M.: Russkij yazy`k. Kursy`, 2018. 192 s.
9. Nguen Txi Chin` Ly`ong. Podgotovitel`no-trenirovochny`e uprazhneniya na e`tape formirovaniya leksicheskix i grammaticheskix navy`kov: dis. ... kand. ped. nauk. M.: Izd-vo Gos. IRYa im. A.S.Pushkina, 2005. 197 s.
10. Sitnov Yu.A. Kommunikativno-kognitivny`j podxod k razvitiyu grammaticheskoy kompetencii studentov-lingvistov (na materiale slozhny`x grammaticheskix yavlenij ispanskogo yazy`ka): dis. ... d-ra ped. nauk. Pyatigorsk: Izd-vo Pyatigorskij gosudarstvenny`j lingvisticheskij universitet, 2005. 345 s.
11. Ağar, Ayşe Nüzhet. İkinci Dil Olarak Almanca Öğreniminde Konuşma Becerisine Etki Eden Duygu Alanı Odaklı Psikodilbilimsel Sorunlar. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya. 2014. 82 s.
12. Çelik, Şehnaz Nigar. Ortaöğretim İngilizce ders kitabı Breeze 9 hakkında öğrenci, öğretmen ve müfettiş görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Ankara. 2011. 139 s.
13. Cihan, Tuğba., Gürten Eda. İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Eskişehir. 2013. Cilt:13 Sayı:1. Ss. 131–146.
14. Özmat, Demet. İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi. Ankara. 2017. 212 s.
15. Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi. (Turkey National Needs Assessment of State School English Language Teaching). URL [http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki\\_Devlet\\_Okullarında\\_İngilizce\\_Dilinin\\_Oğrenimine\\_Iliskin\\_Ulusal\\_Ihtiyac\\_Analizi.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarında_İngilizce_Dilinin_Oğrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf). (data obrashheniya: 09.09.2018).
16. Türkiye'de yüksek öğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi (The State of English in Higher Education in Turkey) URL: [https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20160211\\_english\\_he\\_baseline\\_study\\_final\\_tr.pdf](https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20160211_english_he_baseline_study_final_tr.pdf) (data obrashheniya: 09.09.2018).

*О.Г. Бырдина, С.Г. Долженко,  
Ишимский педагогический институт имени П.П. Ершова – филиал  
Тюменского государственного университета*

## Педагогические условия развития иноязычной грамотности студентов при обучении иностранному языку



*Ишимский педагогический институт имени П.П. Ершова – филиал  
Тюменского государственного университета*

Социальные, экономические и культурные изменения последнего периода требуют более глубокого осмысления проблем развития тех или иных компетенций будущего специалиста. Одной из ведущих компетенций, формируемых у учителей иностранного языка, является иноязычная коммуникативная грамотность.

Предмет нашего исследования – иноязычная коммуникативная грамотность, понимаемая как совокупность коммуникативных знаний, умений и

навыков человека, позволяющих ему эффективно общаться в стандартных или нестандартных коммуникативных ситуациях в письменной и устной форме.

Процесс обучения в вузе осуществляется под влиянием целого комплекса условий различной направленности и выраженности. Для обоснования педагогических условий, которые будут способствовать развитию иноязычной грамотности студентов при обучении иностранному языку, мы долж-

ны уточнить, что под ними понимается.

Интересным, на наш взгляд, является подход к рассмотрению данного понятия Н. М. Яковлевой, определяющей педагогические условия как совокупность существенных аспектов педагогического процесса, включающих содержание, методы, приемы, организационные формы обучения и воспитания [7, с. 34]. Такое понимание условий позволяет не входить в противоречие с другими их интерпретациями в педагогических исследованиях.

Важно, чтобы в учебном процессе при подготовке будущих учителей иностранного языка были созданы условия для развития иноязычной коммуникативной грамотности как основной составляющей их профессиональной пригодности.

Целенаправленное изучение проблемы развития иноязычной коммуникативной грамотности позволило выделить комплекс педагогических условий, направленных на развитие:

- мотивационные условия;
- технологические условия;
- организационные условия;
- контрольно-регулирующие условия.

Выделение мотивационных условий основывается на известном положении А.К. Марковой о том, что в основе мо-



**ОЛЬГА  
ГЕННАДЬЕВНА  
БЫРДИНА**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Ишимского педагогического института имени П.П. Ершова – филиала Тюменского государственного университета. Сфера научных интересов: формирование soft skills (гибких навыков) студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога. Автор более 60 опубликованных научных работ. Электронная почта: olgabirdina@rambler.ru



**СВЕТЛАНА  
ГЕННАДЬЕВНА  
ДОЛЖЕНКО**

кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, культурологии и методики их преподавания Ишимского педагогического института имени П.П. Ершова – филиала Тюменского государственного университета. Сфера научных интересов: формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов педвуза. Автор более 60 опубликованных научных работ. Электронная почта: svetladol@bk.ru

Рассматриваются педагогические условия развития иноязычной коммуникативной грамотности студентов на занятиях по иностранному языку: мотивационные, технологические, организационные и контрольные условия. Показано, что эти педагогические условия способствуют развитию у студентов положительной учебной мотивации, творческих способностей, повышают их познавательную активность, развивают иноязычные коммуникативные навыки, умение работать в команде.

*Ключевые слова:* педагогические условия, мотивационные условия, технологические условия, организационные условия, контрольные условия, иноязычная коммуникативная грамотность.

The article deals with the pedagogical conditions for the development of foreign language communicative literacy among students in foreign language classes: motivational, technological, organizational conditions and control conditions. The presented pedagogical conditions contribute to the development of students' positive learning motivation, creativity, increase their cognitive activity, develop foreign language communication skills, ability to work in a team.

*Key words:* pedagogical conditions, motivational conditions, technological conditions, organizational conditions, control conditions, foreign language communicative literacy.

тивации лежит потребность, которую многие считают решающим фактором поведения человека [3, с. 27].

Анализ результатов проведенного анкетирования студентов на предмет их стремления овладеть иностранным языком показал, что наиболее часто встречающимися мотивами являются желание повысить иноязычную коммуникативную компетентность, возможность пополнять свои профессиональные знания из оригинальных источников, изящество и красота звучания самого языка, интерес к обычаям, культуре изучаемого языка.

Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, П.М. Якобсон сходятся во мнении, что в мотивационной сфере большое значение имеет интерес.

Необходимо учитывать, что интерес к изучению иностранного языка может возникать

при соблюдении таких условий, как:

- а) понимание студентами изучаемого материала и его смысла;
- б) проявление в усвоении материала умственной самостоятельности и инициативности;
- в) применение на занятии интерактивных методов обучения;
- г) использование проблемных, эвристических вопросов, поиск альтернативных решений в поставленных коммуникативных задачах;
- д) разнообразие приемов работы на занятиях по иностранному языку;
- е) актуальность изучаемого материала и его новизна;
- ж) психологический климат на занятиях в целом [6, с. 56].

Последнее условие включает организацию на занятии доброжелательной атмосферы

в группе. Создание ситуации успеха на занятиях помогает студентам эффективно осуществлять иноязычное общение, снимать языковые барьеры, преодолевать «ошибкобоязнь» и настраивать студентов на эффективное взаимодействие друг с другом и с преподавателем. Этому помогает применение различных методов и приемов стимулирования у студентов речевого высказывания, включая «Associations», «Brainstorming», «Decisiontree», «QuestionLoop», «TableSet», «BalloonDebate», а также мини-квесты, использование речевых опор, опорных схем, речевых моделей, коммуникативных игр.

Данные методы направлены на создание преподавателем коммуникативных ситуаций при помощи проблемных вопросов, заданий и задач, что способствует усилению интеллектуального и эмоционального интереса, мобилизует возможности студентов при овладении ими иноязычными знаниями, коммуникативными умениями и навыками, и, следовательно, закладывает основы развития иноязычной коммуникативной грамотности. В условиях проблемного содержания, творческого характера и состязательной деятельности, организуемой на занятиях, в действие включаются эмоции, которые порождают и повышают мотивацию деятельности.

Выбор технологических условий основан на положении о том, что развитие иноязычной коммуникативной грамотности – это процесс, который напрямую связан с когнитивными процессами личности, особенностями ее развития, овладением профессиональными и общекультурными знаниями. В ходе взаимодействия студенты решают коммуника-



Наш Ишим

тивные задачи, направленные на опровержение аргументов или выяснение необходимой информации.

Таким образом, коммуникативная грамотность предполагает понимание студентами изучаемого материала, развитие мышления обучающихся в процессе самостоятельного освоения ими новых знаний в ходе решения познавательных, проблемных задач, использования коммуникативно значимых упражнений. Важно предоставить студентам возможность творчески мыслить, решать коммуникативные задачи, заставляющие думать, рассматривать возможные пути их выполнения.

Среди интерактивных методов, используемых на занятиях по иностранному языку, назовем метафорические деловые игры, ролевые игры, метод case study, дискуссии.

Деловая игра нацелена на формирование умения общения в деловой обстановке. В то же этот вид игр нацелен на обучение прежде всего диалогической речи в рамках повседневного общения.

Особенностью метафорической деловой игры является то, что для решения поставленных коммуникативных задач в качестве сюжета для проведения берется метафора. Метафора (от греч. «перенос», «переносное значение») – слово или выражение, употребляемое в переносном значении. Метафорой могут служить сказки, притчи, по аналогии передающие проблематику отношений главных героев метафоры и реальных жизненных ситуаций.

Использование метафорических деловых игр практикуется в случаях, когда необходимо сменить установку (отношение) студентов к проблеме, научить самоорганизации, принятию решений, отработать пройденную тему.

Во время организации и проведения игры преподаватель выступает в роли фасилитатора, организатора учебного процесса: он не дает новую информацию или советы участникам игры, а направляет их деятельность, побуждает к самостоятельному решению проблем, используя са-

мые разнообразные речевые средства.

На занятиях рекомендуется использование и ролевой игры, направленной на воспроизведение ее участниками реальных событий, воссоздающих условия иноязычного общения. К основным факторам, определяющим характер и динамику ролевой игры, можно отнести создание коммуникативной ситуации, в которой происходит обсуждение заданной проблемы. В процессе подготовки ролевых игр важно учитывать индивидуальные особенности студентов, характер межличностного взаимодействия, уровень владения лексическим и грамматическим минимумом, необходимым для воспроизведения конкретной роли.

Еще одним эффективным методом, позволяющим погрузить студентов в реальную ситуацию, является метод case study, или метод ситуационного обучения, который предполагает переход от накопления знаний к их применению [4, с. 22].

На занятии по иностранному языку преподаватель предлагает осмыслить реальную ситуацию, описание или иллюстрацию. Студентам предоставляется возможность с помощью необходимых языковых средств проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблемы и представить ее решение.

Использование метода case study предоставляет студентам возможность проявить свою иноязычную коммуникативную грамотность на практике. Одновременно происходит закрепление и активизация ранее изученных лексических единиц, речевых моделей, синтаксических структур.

Применительно к обучению иностранному языку кейс-

Таблица 1

## Дерево решений

Problem: ...

| Version 1:... |               | Version2:... |               | Version3: ... |               |
|---------------|---------------|--------------|---------------|---------------|---------------|
| Advantages    | Disadvantages | Advantages   | Disadvantages | Advantages    | Disadvantages |

метод помогает решению таких задач, как:

- 1) мотивация студентов к использованию иностранного языка для реального общения;
- 2) развитие навыков речевой деятельности;
- 3) формирование аналитических, творческих и социальных навыков.

Широко используемым методом, способствующим развитию иноязычной коммуникативной грамотности студентов, является метод дискуссии. Учебные дискуссии, как правило, носят организованный характер [1, с. 307]. Они могут быть структурированными, с элементами игрового моделирования, и проектными. По форме проведения различаются парные дискуссии «РЖЕС»-формула, командные (дебаты) и групповые («Круглый стол», «Пресс», «Пустое кресло», «Дерево решений»).

Чаще всего дискуссии проводятся в виде дебатов, которые предполагают формулирование и отстаивание студентами своих позиций по определенной теме, обсуждение, построенное на основе выступлений участников, представителей двух команд, имеющих разные точки зрения.

Определяющими условиями проведения дебатов являются:

1. Проблемная тематика.
2. Возможность самостоятельного выбора участника-

ми определенной позиции по рассматриваемой проблеме.

3. Четкий и понятный инструктаж правил проведения дебатов.
4. Концентрация обсуждения на предложенной теме.
5. Тщательный анализ и обсуждение итогов.

В качестве организационной формы познавательной деятельности студентов проведение круглых столов способствует закреплению полученных знаний, формированию умений находить решения проблемных ситуаций, освоению культуры ведения дискуссии [7, с. 124]. Преимуществом данного метода является возможность выражения студентами собственного мнения по конкретной проблеме и обоснования своей точки зрения. В ходе проведения круглого стола студенты предварительно знакомятся с темой дискуссии, получают теоретическое домашнее задание. Обсуждение ведется по определенной проблеме между ведущим и участниками или между группами участников. Важными параметрами при проведении круглого стола являются культура общения и активность студентов.

Метод «Пресс» ориентирован на развитие у студентов умений обосновывать свою точку зрения на проблемную ситуацию, задаваемую преподавателем.

Данный метод реализуется в четыре этапа:

1. Выражение личного мнения (Personally, I think...,/In my opinion .../To my way of thinking, this ...).
2. Обоснование своей позиции (Because...).
3. Выдвижение аргументов для поддержания своей точки зрения (Let us start by considering the facts.../Firstly, .../Secondly,.../Finally,... One argument in support of...).
4. Определение выводов (In conclusion.../Finally...).

Использование метода «Дерево решений» (табл. 1) позволяет овладеть навыками выбора оптимального варианта решения коммуникативной задачи. Построение дерева решений – практический способ оценить преимущества и недостатки различных вариантов определенной коммуникативной задачи.

Метод «Пустое кресло» заключается в поиске ответа на четко поставленный вопрос, развивает критическое мышление.

На 3–4 стульях необходимо разложить листы бумаги с различными мнениями по поставленной проблеме, а на одном стуле – с листом, на котором изображен вопросительный знак. Студенты должны выбрать определенную позицию.

Метод «РЖЕС-формула» позволяет помочь студентам

Этапы метода «РЈЕС-формула»

| Этап  | Примеры   |
|---|---|
| P – Position (обоснование своего мнения, точки зрения)                          | My impression is that...  |
| J – Justification of point of view (предоставление доводов в поддержку позиции) | My conviction is that... because...<br>I suppose that...<br>I believe that...                       |
| E – Example (факты, аргументы, доводы, мнения)                                  | For example...<br>What is more...<br>Besides..., In addition...<br>Furthermore..., Next..., Also... |
| C – Conclusions (основные выводы)   | Summing it up...<br>As a result...<br>So, to sum it up...<br>In the final analysis/ in the long run |

аргументировать свою точку зрения по определенной проблеме.

Краткое выступление в соответствии с РЈЕС-формулой состоит из четырех этапов (табл. 2). Организационные условия определяют установление и поддержание педагогически целесообразных взаимоотношений преподавателей и студентов на следующих принципах:

- принцип активной позиции участников: в ходе занятий студенты должны постоянно вовлекаться в разнообразные творческие упражнения – выполнение устных и письменных заданий, обсуждение и проигрывание ролевых ситуаций и др. Ведущими формами активности в обучении является говорение, предметное действие и поступок, речевое поведение, которые обуславливают личностную включенность студента в коммуникативную деятельность;
- принцип творческой позиции: в процессе занятий создаются такие ситуации, когда студентам необходимо творчески поразмыслить, найти решение коммуникативной задачи, самостоятельно формулировать речевые

высказывания. Установлено, что студенты, включенные в творческую деятельность, более заинтересованы в процессе изучения иностранного языка;

- принцип самостоятельного поиска знаний: важным является реализовать переход от передачи знаний к их созданию. Доступность и высокая скорость передачи знаний позволяют стать более успешным тому, кто быстрее и лучше ищет информацию, умеет с ней работать;
- принцип диалогичности: один из ведущих принципов в развитии коммуникативной

грамотности студентов, подразумевает равенство позиций сторон, уважение и доверие к партнеру по общению.

Подобные отношения признаются нами наиболее эффективными и оптимальными из многих существующих форм обучения, так как их реализация направлена на создание психологически комфортной коммуникативной атмосферы на занятиях, ориентирует на приятие индивидуальных особенностей студентов в процессе развития у них иноязычной коммуникативной грамотности.



Изучать иностранные языки – это здорово!

Контрольно-регулирующие условия призваны обеспечивать анализ, учет и коррекцию процесса и результатов развития коммуникативной грамотности студентов. Данная группа условий должна обеспечивать поступательный контроль над процессом развития коммуникативной грамотности.

Критериями оценивания выступают: положительное отноше-

ние у студентов к изучению иностранного языка, познавательная активность; сформированность иноязычных и общекультурных знаний, коммуникативных умений и навыков; способность студентов к сотрудничеству, совместной деятельности.

Таким образом, представленные педагогические условия направлены на развитие у сту-

дентов положительной учебной мотивации к изучению иностранного языка, творческого мышления, а также на их эффективное общение в стандартных или нестандартных коммуникативных ситуациях, формирование умения работать в команде, прислушиваться к чужому мнению, нести ответственность за себя и команду.

---

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Базарова А.А. Особенности применения метода учебной дискуссии на занятиях по иностранному языку в вузе // Теория и практика образования в современном мире. СПб.: Реноме, 2012. С. 306–308.
2. Герасимова А.Н. Метод проектов как способ повышения мотивации к изучению иностранного языка в вузе // «Научно-практический электронный журнал Аллея Науки», 2017. № 16. URL: Alley-science.ru (дата обращения: 24.03.2019).
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя. М., 1990. 192 с.
4. Осипова А.В., Сенчакова И.Н., Юшкова Э.Ю., Оскотская Э.Р. Использование метода Case-study для формирования компетенций при изучении химических дисциплин // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 4. С. 189–191.
5. Рольгайзер А.А., Демиденко К.А. Использование дискуссионных методик в преподавании иностранного языка в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 5. С. 123–126.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
7. Яковлева Н.М. Дидактические условия развития познавательной активности студентов педагогического университета в совместной учебной деятельности: на примере изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2002. 177 с.

---

#### LITERATURA

1. Bazarova A.A. Osobennosti primeneniya metoda uchebnoj diskussii na zanyatiyax po inostrannomu yazy`ku v vuze// Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire. SPb.: Renome, 2012. S. 306–308.
2. Gerasimova A.N. Metod proektov kak sposob povыsheniya motivacii k izucheniyu inostrannogo yazy`ka v vuze //«Nauchno-prakticheskij e`lektronny`j zhurnal Alleya Nauki», 2017. №16. URL: Alley-science.ru (data obrashheniya: 24.03.2019).
3. Markova A. K. Formirovanie motivacii ucheniya: kniga dlya uchitelya. M., 1990. 192 s.
4. Osipova A.V., Senchakova I.N., Yushkova E.Yu., Oskotskaya E.R. Ispol`zovanie metoda Case-study dlya formirovaniya kompetencij pri izuchenii ximicheskix disciplin // Mezhdunarodny`j zhurnal e`ksperimental`nogo obrazovaniya. 2015. № 4. S. 189–191.
5. Rol`gajzer A.A., Demidenko K.A. Ispol`zovanie diskussionny`x metodik v prepodavanii inostrannogo yazy`ka v vuze // Obshhestvo: sociologiya, psixologiya, pedagogika. 2016. № 5. S. 123–126.
6. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostranny`m yazy`kam. Posobie dlya studentov ped. vuzov i uchitelej. M.: Prosveshhenie, 2002. 239 s.
7. Yakovleva N.M. Didakticheskie usloviya razvitiya poznavatel`noj aktivnosti studentov pedagogicheskogo universiteta v sovmestnoj uchebnoj deyatel`nosti: na primere izucheniya inostrannogo yazy`ka: dis. ... kand. ped. nauk. Ul`yanovsk, 2002.177 s.

*О.Л. Серебренникова,  
Забайкальский государственный университет*

## Технология применения англоязычной эстрадной песни для профессионально-личностного развития студентов языкового вуза



*Забайкальский государственный университет*

Развитие представлений о механизмах владения иностранным языком, взаимосвязях языков и культур, изменение целеустановок преподавания иностранных языков в сегодняшнем мире ставит перед современной методикой обучения иностранным языкам задачу разработки новых технологий обучения и переосмысления технологий использования давно известных средств и ресурсов обучения.

Эта задача приобретает особое значение, когда речь идет об обучении студентов языкового вуза – будущих специалистов, которые должны будут стать посредника-

ми между иноязычными культурами и родной культурой. Данная ситуация обусловила цель настоящей статьи – предложить отвечающую современным достижениям методики обучения иностранным языкам технологию работы с одним из самых широко известных и самоочевидных ресурсов для изучения английского языка – эстрадной песней – для студентов языкового вуза.

Поставленная цель предполагает определение принципов использования англоязычной эстрадной песни (далее АЯЭП) для профессионально-личностного развития студентов языкового вуза,

разработку системы упражнений и проектирование возможных технологий использования АЯЭП при обучении студентов языкового вуза.

На основании современных подходов в методике обучения иностранным языкам – коммуникативного и межкультурного [1, 4, 5] – были определены принципы, позволяющие наиболее полно отразить зависимость, существующую между объективными закономерностями учебного процесса и целями профессионально-личностного развития студентов на основе применения АЯЭП [3, 6]

Принцип систематичности и последовательности предполагает, что изложение содержания материала происходит последовательно, определяется внутренней логикой предъявляемого материала. Применительно к методике использования АЯЭП в целях профессионально-личностного развития студентов языкового вуза это означает:

— введение песенного материала, начиная с более простых для аудирования и интерпретации песен ("Hey, Jude", "Yesterday", "Let It Be" by the Beatles);

— дальнейшее насыщение учебного процесса более сложными для восприятия вокальными произведениями, требующими понимания исторических, библейских-культурных фактов и предыстории песни ("Go Down Moses" by



**ОКСАНА ЛЕОНИДОВНА СЕРЕБРЕННИКОВА**

старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации Забайкальского государственного университета. Сфера научных интересов: методика преподавания иностранных языков. Автор 10 опубликованных научных работ. Электронная почта: silverchita@mail.ru

Рассматриваются принципы, методика и технология применения аутентичной англоязычной эстрадной песенной музыки для профессионально-личностного развития студентов языкового вуза. Показано, что основными принципами этой работы являются принцип систематичности и последовательности, принцип профессиональной направленности, эмоциональности, сознательности, активности, индивидуализации, межкультурной направленности, коммуникативности и самообразовательной направленности. Предложена система упражнений, основанная на развитии когнитивного, операционально-деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов профессиональных компетенций студентов языкового вуза. Обоснована технология применения аутентичной англоязычной эстрадной песенной музыки в учебном процессе, предполагающая три этапа учебной работы: ориентировочно-подготовительный, основной и завершающий.

*Ключевые слова:* аутентичная англоязычная эстрадная песенная музыка, методика обучения иностранным языкам, принципы обучения, система упражнений, технология использования песен в обучении английскому.

The article considers the principles, methodology and technology of using authentic popular English songs in professional and personal development of language university students. It is proved that the main principles of teaching with English songs are the principles of system and sequence, professional orientation, emotion, consciousness, activity, personalization, intercultural, communicative orientation and self-education. The developed system of exercises includes exercises improving the students' knowledge, skills and abilities, values and motivations of language students' professional competence. Each type of exercises is illustrated by examples. The technology of using popular English songs includes three stages: orientation and preparation, the main and the final stages. The most important moments of every stage are explained in the articles.

*Key words:* Key words: authentic popular English songs, methods of teaching foreign languages, principles of teaching, the system of exercises, the technology of using songs in teaching English.

Louis Armstrong, "Rivers of Babylon" by Boney M, "Born in the USA" by Bruce Springsteen);

— использование песен с социально-протестной тематикой и сложным подтекстом ("They Don't Care About Us", "Earth Song" by Michael Jackson, "Radioactive" by Imagine Dragons).

Кроме того, систематичность и последовательность при использовании АЯЭП подразумевает также постепенное усложнение самих упражнений к каждой песне, начиная с более простых заданий, рассчитанных на перевод, заполнение пропусков и ответов на вопросы, и заканчивая интерпретацией песни, нахождением в ней скрытого смысла и созданием собственного продукта на ее основе (презентации, инсценировки, анализа, сочинения, классификации песен по различным признакам).

Суть принципа профессиональной направленности состоит в том, что обучение иностранному языку должно носить

профессиональную направленность и призвано готовить к решению задач профессиональной деятельности. В нашем случае подразумевается формирование филологической компетенции студента языкового вуза, в частности:

— ознакомление через тексты песен с особенностями английского языка и англоязычных культур, например:

Read the lyrics for the song "Englishman in New York" by Sting. Find examples of the differences between British and US cultures in the song;

— применение умений и навыков филологического анализа и филологического чтения к текстам песен:

What is the main idea of the song "Englishman in New York" by Sting? What words from the lyrics help you identify the message?

a) A gentleman will walk but never run;

b) Be yourself no matter what they say;

c) Gentleness, sobriety are rare in this society;

d) It takes a man to suffer ignorance and smile.

Для реализации принципа эмоциональности, предусматривающего эмоциональное вовлечение студента в процесс обучения, его заинтересованность, мотивацию к учению, необходимо перед началом использования АЯЭП в обучении выявить музыкальные предпочтения студентов, чтобы включить в курс любимые, интересные молодым людям песни, которые однозначно вызовут у них эмоциональный отклик.

Принцип сознательности предполагает осознание студентами целей профессиональной подготовки, содержания профессионально-личностного развития и роли и места АЯЭП как средства его осуществления. Студенты начинают осознавать эту часть мировой музыкальной культуры как лично освоенную и понимают, как в дальнейшем можно работать с этим материалом, используя его для саморазвития. Этому способствуют, к примеру, такие упражнения:

— Why do you think the song "Englishman in New York" by Sting can be useful in learning English?

— If you were asked how to learn English effectively with songs, what would you advise? Make a list of recommendations.

С принципом сознательности тесно связан принцип активности, означающий самостоятельную вовлеченность студентов в выбор, их сознательную работу и творческую деятельность с использованием АЯЭП. Студенты не просто слушают песни, но используют их как источник информации (лингвистической, социокультурной), а также как стимул к осмыслению явлений действительности. Например:

— Before listening to the song try to predict what it's about by its title "Englishman in New York". Choose the answer/s you find appropriate.

- The song is about...a) Differences between Englishmen and Americans;  
 b) Immigrants in New York;  
 c) Similarities between Englishmen and Americans;  
 d) British and American English;  
 e) British-American War;  
 f) Travelling;  
 g) Cross-cultural Communication.

Принцип индивидуализации при работе с АЯЭП раскрывается в учете предпочтений студентов в выборе песенного материала для работы и их личных интересов и увлечений в выборе материала и заданий. Например, если студент увлекается поэзией и переводом, можно дать задание сделать эквивалентный перевод (перевод с сохранением стихотворного размера) песни, чтобы потом исполнить ее всей группой на английском и русском языках, сравнить звучание и ритмико-интонационные особенности языков в одной песне.

Если студент обучался музыке, владеет музыкальным инструментом, можно предложить ему исполнить песню с аккомпанементом, аккомпанировать пению студентов или сделать собственную аранжировку в определенном стиле. Если в группе есть студенты, увлекающиеся танцами, можно предложить им поставить и разучить с группой/курсом к какому-нибудь празднику танец или танцевальную постановку на основе определенной песни или набора песен. Вариантом задания для них также может быть составление собственного набора танцевальных движений, которые используются в англоязычной среде, часто заимствуются нашими танцорами и не имеют эквивалентов в русском языке, например, в современном танцевальном стиле локинг – locking – это движения point (танцор показывает на кого-то пальцем), lock («замок», умение «застыть» на определенных точках движений), floor sweeper (скольжение ног от одной к другой) и многие другие.

Принцип межкультурной направленности предполагает ориентацию обучения на формирование способности выступать в роли медиатора культур в иноязычном межкультурном деловом общении [2].

В данном случае мы рассматриваем АЯЭП и как факт культуры стран изучаемого языка, и как источник страноведческой информации. Учитывая первый факт, мы выбираем для работы общеизвестные в англоязычных странах

блемы и темы, затронутые в песнях, могут быть предметом для дискуссий, дебатов, монологов-рассуждений и монологов аргументативного характера.

Принцип самообразовательной направленности предполагает, что методика направлена на обеспечение осознания студентами возможности использования АЯЭП для личностно-профессионального саморазвития. Это может быть достигнуто через задания на самостоятельный поиск необходимо-



*Исполнение ансамблем Битлз своего хита «Пусть будет так» на последнем концерте на крыше*

песни, входящие в признаваемые в этих странах топ-листы лучших песен XX и XXI веков, последних десятилетий, «всех времен». Учитывая второй факт, мы также изучаем и сравниваем отношение к песенной культуре в нашей стране и в странах изучаемого языка, используя эту тему для индивидуальных и групповых проектов-исследований студентов.

Принцип коммуникативности подразумевает использование песенного материала как стимула для общения. Песни могут служить поводом и темой общения в самых разнообразных формах и функционально-смысловых типах. Про-

го песенного материала, подбор и составление упражнений на их основе, а также заданий на рефлекссию, осмысление сути, смысла каждого задания и возможностей работы с АЯЭП для специалиста в области иностранных языков и культур.

Принципы и методы обучения реализуются в системе упражнений. При ее разработке мы ориентировались на структуру профессиональных компетенций студентов языкового вуза, а именно на ее когнитивный, операционально-деятельностный и мотивационно-ценностный компоненты. Рассмотрим конкретные типы упражнений.

## 1. Упражнения на освоение когнитивного компонента

1.1. Упражнения на ознакомление с фактами культуры через тексты АЯЭП, например:

— Listen to the songs "Go Down Moses" by Louis Armstrong and "Rivers of Babylon" by Boney M and say what they have in common. What literature source are they based on?

— Find out what event in the recent history of Britain inspired the Irish rock band The Cranberries to write the song "Zombie". Explain the title of the song.

Как было указано выше, эстрадные песни сами по себе являются фактами культуры, поэтому отдельные упражнения данного вида направлены на знакомство с песнями и их авторами:

— Read the titles of the following songs. Some of them are The Beatles' songs, others belong to Elvis Presley, Frank Sinatra, Queen and Michael Jackson. Group the songs according to the performers:

- a) Jailhouse rock;
- b) Strangers in the Night;
- c) Billy Jean;
- d) I Want to Break Free;
- e) The Fool on the Hill;
- f) Bohemian Rhapsody;
- g) Can't Help Falling in Love;
- h) They Don't Care About Us;
- i) New York, New York;
- j) Let It Be.

1.2. Упражнения на ознакомление с музыкальным аспектом АЯЭПМ, например:

— What is the structure of the song? Choose the right variant:

- a) Intro, Verse 1, Chorus, Verse 2, Chorus, Verse 3, Chorus, Outro – Trumpet;
- b) Intro, Chorus, Verse 1, Chorus, Verse 2, Chorus, Verse 3, Bridge, Chorus, Jazz Instrumental Part, Outro – Violin;
- c) Intro, Verse 1, Chorus, Verse 2, Chorus, Bridge, Jazz Instrumental Part, Verse 3, Chorus. Outro – Trumpet;

d) Intro, Verse 1, Chorus, Verse 2, Bridge, Chorus, Jazz Instrumental Part, Chorus, Outro – Piano.

— There is an unusual and attracting part in the song "Englishman in New York" by Sting structure called collision. Find it in the song and say what sections overlap each other. What effect does it create?

## 2. Упражнения на освоение операционально-деятельностного компонента

2.1. Упражнения на формирование и совершенствование речевых навыков.

Отдельные песни могут быть очень удобными для тренировки конкретных языковых явлений, например "Because You Loved Me" by Celine Dion (Past Simple). Песни также могут служить средством ознакомления с лексическими единицами для рецептивного и продуктивного владения, например:

— Find the words and phrases from the song "Englishman in New York" by Sting with the following meaning:

- A stick for walking;
- Come face to face with or deal with, oppose or resist;
- Foreigner;
- The quality of being kind or mild-mannered;
- Lack of knowledge or information;
- The quality of respecting conventionally accepted customs and morals;
- War equipment;
- The quality of being staid or solemn, also moderation in the use of alcohol;

При обсуждении песен можно тренировать тематическую и оценочную лексику:

— Describe your impressions of the song "Beautiful Day" by the famous Irish band U2. Use the following words as a prompt in your answer: uplifting, encouraging, optimistic, inspirational, calm, harmonious; to appreciate each and every day,

to enjoy and cherish every moment of life.

Работа над песнями также открывает широкие возможности для совершенствования фонетических навыков.

2.2. Упражнения на развитие речевых умений.

Англоязычные эстрадные песни способствуют развитию умения аудирования.

Например,

— Listen to the song "Somebody that I Used to Know" by Gotye and match the following parts of the lines (numbers with letters):

- 1) You can get addicted to
- 2) Like resignation to
- 3) So, when we found that
- 4) Well, you said that
- 5) But I'll admit that
- a) we could not make sense
- b) the end, always the end
- c) I was glad that it was over
- d) a certain kind of sadness
- e) we could still be friends.

Англоязычные эстрадные песни затрагивают широкий спектр близких студентам тем и проблем и служат отличным стимулом для развития умения говорения, например:

— Bob Dylan, a famous American singer and songwriter, became the Nobel Prize for Literature winner in 2016 "for having created new poetic expressions within the great American song tradition" Discuss this fact in class, give your reasons and examples. Was it a fair decision? What songs by Bob Dylan do you know?

2.3. Упражнения на развитие умений и навыков межкультурного общения через тексты АЯЭП.

— The song "We didn't start the fire" by Billy Joel. The song has a lot of allusions like US newspaper titles put chronologically. The songwriter Billy Joel, who called himself a "history nut", wrote: "I had turned forty. It was 1989 and I said "Okay, what's happened in my life?" I wrote down the year 1949. Okay, Harry Truman was president. Popular singer of the day, Doris Day. China went Communist.

Another popular singer, Johnnie Ray. Big Broadway show, South Pacific. Journalist, Walter Winchell. Athlete, Joe DiMaggio. Then I went on to 1950..." [Demain Bill (2004). In their own words: songwriters talk about the creative process. Greenwood Publishing Group. p. 119. ISBN 978-0-275-98402-1]. Billy Joel in this answer described his allusions of the year he was born in – 1949. Try to do the same with the years 1950-1989 as they are presented in the song. Make a comparative interpretation of this song as viewed by the Russian and American citizen. Write a letter to your pen-friend asking him/her to explain some of the facts from the song and share your ideas with him/her.

2.4. Упражнения на освоение умений и навыков филологического анализа и интерпретации текста.

— Listen to "Blowing in the Wind" by Bob Dylan. Share your understanding of the questions of the song. Here are some examples:

"How many roads must a man walk down || Before you call him a man?" = How much experience and knowledge must a man gain before he can be called a grown-up/an educated person/an honorable man?

"How many seas must a white dove sail || Before she sleeps in the sand?" = How many wars must we still have before peace comes?

— Listen to the song "The Times They Are A-Changing" by Bob Dylan.

What is the main idea of the song? Find in the song as many examples of the coming changes as possible. Mind that most of them are presented in the form of antonyms.

2.5. Упражнения творческого характера, предполагающие комплексное применение разнообразных умений и знаний.

In groups of three or four prepare a performance/presentation of a song the way you see it (dramatize it as a play, sing it with the music and dancing, make a movie or slide show on cultural differences, make a poster or photomontage describing the idea of the song, etc.)

2.6. Упражнения исследовательского характера, предполагающие комплексное применение разнообразных навыков и знаний.

Это задания на самостоятельное исследование, на проведение комплексного анализа песни и подготовку и презентацию доклада, например:

Find the necessary information, analyze the song/s, interpret their lyrics and write an essay/ make a presentation on one of the following topics:

- Bob Dylan's protest songs;
- Bruce Springsteen's protest songs;
- Love songs of the 21st century compared to ones of the 20th century;
- "American dream" in popular songs.

### 3. Упражнения на освоение мотивационно-ценностного компонента.

Такие упражнения могут использоваться на начальном или завершающем этапе работы с песней. Это упражнения рефлексивного характера, ориентирующие на осознание необходимости использования АЯЭП как средства профессионально-личностного развития, инструмента освоения компетенций.

На начальном этапе такое упражнение может выглядеть следующим образом:

— Do you think songs are a good resource for English language learning?

На завершающем этапе можно предложить следующие упражнения

— Sum up the ways in which songs can be used to improve your language proficiency.

— If you were asked how to learn English effectively with songs, what would you advise? Make a list of recommendations.

На наш взгляд, АЯЭП может применяться в рамках разнообразных практических курсов по английскому языку как первой или второй специальности предпочтительно на втором году обучения. При этом работа над АЯЭП должна носить системный характер, песни не должны использоваться разрозненно, работа с ними должна

быть организована по целостной, единой технологии. Разработанная нами технология предполагает три этапа: ориентировочно-подготовительный, основной и завершающий.

Целью ориентировочно-подготовительного этапа является диагностика начального уровня владения компетенциями и понимания значимости АЯЭП для подготовки студента языкового вуза, формирование у студентов мотивации и ориентировочной основы деятельности на последующих этапах. Рассматриваемый этап занимает одно занятие (2 часа). Основными типами упражнений на данном этапе являются когнитивные и мотивационные упражнения. Основными формами работы являются опрос, анкетирование, беседа, семинар-обсуждение. Роль преподавателя на данном этапе – заинтересовать, дать вводную информацию по различным стилям АЯЭП и вариантам английского, выяснить предпочтения студентов в музыкальной культуре, их понимание культурологических особенностей, методического использования песен в изучении языка.

Целью основного этапа является непосредственно формирование и совершенствование операционно-деятельностного компонента, расширение когнитивного и мотивационно-ценностного компонентов профессиональных компетенций студентов: межкультурной иноязычной коммуникативной, филологической, ИКТ, общекультурной, компетенции саморазвития. Рассматриваемый этап занимает 28 часов. Основными типами упражнений здесь являются упражнения на освоение операционно-деятельностного компонента (на формирование и совершенствование языковых, речевых умений, навыков межкультурного общения, филологического анализа текста, комплексные упражнения). Основными формами являются практические занятия и са-

мостоятельная работа студентов по поиску информации, подготовке анализа и обсуждения песен. Роль преподавателя – организовать все возможные формы работы, вовлечь всех студентов в активную деятельность по нахождению новой информации, отработке языковых и речевых навыков и умений, обсуждению интерпретаций текстов песен, их музыкальных особенностей, выявлению основной мысли, идеи песен. Целью завершающего этапа является презентация творческих работ, подведение итогов и рефлексия по поводу достигну-

тых результатов. Рассматриваемый этап занимает три занятия (6 часов). Основными типами упражнений на данном этапе являются творческие упражнения и упражнения на освоение мотивационно-ценностного компонента. Например:

— Prepare your own interpretation of the song "Born to Run" by Bruce Springsteen. You can make in in the form of a presentation of the songwriter and the backstory of the song, your story or situation based on it, singing and describing the musical characteristics of the song,

an essay, a video or slide show, a poster or photomontage.

— Can you understand people better when you find the songs they like, discuss the themes and problems from the songs?

Основными организационными формами работы на данном этапе являются занятия в форме конференции, концерта и дискуссии. Роль преподавателя на данном этапе – помочь обобщить полученные знания, контролировать усвоение материала, осознание студентами важности работы с АЯЭП.

---

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 5-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 336 с.
2. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
3. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
4. Тарева Е.Г. Межкультурный подход в парадигмальной системе современного гуманитарного знания // Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности: коллективная монография. М.: Монолит, 2017. с. 17–44.
5. Щепилова А.В. Методика обучения иностранным языкам на современном этапе: полиподходность или полипарадигмальность? // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования: материалы Междунар. конф. (Москва, 12–14 октября 2017 г.). М.: Языки народов мира, 2017. С. 24–30.
6. Языкова Н.В. Актуальные проблемы реализации межкультурного подхода в иноязычном образовании и пути их решения. // Язык-культура, мышление-познание, интегративные исследования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Улан-Удэ, 28–30 июня 2018 г.). Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2018. С. 274–282.

---

#### LITERATURA

1. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostranny'm yazy`kam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vy`ssh. ped. ucheb. zavedenij. 5-e izd., ster. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2008. 336 s.
2. Elizarova G.V. Kul'tura i obuchenie inostranny'm yazy`kam. SPb.: KARO, 2005. 352 s.
3. Metodika obucheniya inostranny'm yazy`kam: tradicii i sovremennost' / pod red. A.A. Miroljubova. Obninsk: Titul, 2010. 464 s.
4. Tareva E.G. Mezhkul'turny`j podxod v paradigmal'noj sisteme sovremennogo gumanitarnogo znaniya // Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: Chelovek i novy`e sociogumanitarny`e cennosti: kollektivnaya monografiya. M.: Monolit, 2017. s. 17–44.
5. Shhepilova A.V. Metodika obucheniya inostranny'm yazy`kam na sovremennom e`tape: polipodxodnost' ili poliparadigmal'nost'? // Professional'noe stanovlenie uchitelya inostrannogo yazy`ka v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya: materialy` Mezhdunar. konf. (Moskva, 12-14 oktyabrya 2017 g.). M.: Yazy`ki narodov mira, 2017. S. 24–30.
6. Yazy`kova N.V. Aktual'ny`e problemy` realizacii mezhkul'turnogo podxoda v inoyazy`chnom obrazovanii i puti ix resheniya. // Yazy`k-kul'tura, my`shlenie-poznanie, integrativny`e issledovaniya: materialy` Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Ulan-Ude`, 28–30 iyunya 2018 g.). Ulan-Ude`: Izd-vo BGU, 2018. S. 274–282.

*А.Б. Недосугова,  
Российский университет дружбы народов  
Т.А. Недосугова,  
Дипломатическая академия МИД России*

## О некоторых особенностях формирования лексического компонента языковой компетенции будущего юриста-международника при обучении русскому языку как иностранному



*Российский университет дружбы народов*

Развитие интеграционных процессов в мире, характерное для последних десятилетий, повышает роль юристов-международников. Это определяет растущие требования к их подготовке в высших учебных заведениях.

Международное право, изучение которого занимает центральное место в образовании юристов-международников, применимо в различных аспектах правоотношений, к которым от-

носятся иммиграция, смешанные браки, трансграничные проблемы бизнеса, выбор гражданства, переход собственности, реализация прав и свобод человека за рубежом, включая паспортно-визовые, административные, гражданские, уголовно-правовые и другие правоотношения. В международно-правовом обеспечении также нуждаются корпорации и юридические лица, вовлеченные в такие области бизнеса, как между-

народный транспорт (морской, воздушный, трубопроводный), рыболовство, недропользование, инвестиции, телекоммуникации, товарооборот и другие [3, с. 151].

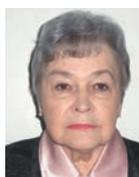
Международное частное право, в основе которого лежат общепризнанные принципы и нормы, составляет «отрасль, институт того или иного национального права» [5, с. 189]. Нормы международного частного права регулируют гражданско-правовые, семейные и трудовые отношения с иностранным, или международным, элементом (зарубежное имущество, юридический факт, имевший место за границей и др.).

В процессе подготовки юристов-международников из числа зарубежных граждан следует, по нашему мнению, пристальное внимание уделять развитию навыков и умений использования профессиональной лексики, без которой иностранный учащийся как активный субъект коммуникации в профессиональной сфере общения не может решать коммуникативные задачи. И особенно важной частью профессионального научного текста (письменного или устного) является тот пласт лексики, который необходим для формирования комму-



**АНАСТАСИЯ  
БОРИСОВНА  
НЕДОСУГОВА**

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка юридического института Российского университета дружбы народов, докторант филологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. Сфера научных интересов: методика преподавания русского языка как иностранного, лингвокультурология, этнопсихоллингвистика, современный русский язык как средство профессионального общения, стилистика русского языка. Автор 30 опубликованных научных работ. Электронная почта: ab.nedosugova@yandex.ru.



**ТАМАРА  
АЛЕКСЕЕВНА  
НЕДОСУГОВА**

кандидат психологических наук, доцент кафедры русского и других славянских языков Дипломатической академии Министерства иностранных дел Российской Федерации. Сфера научных интересов: методика преподавания русского языка как иностранного, функционально-коммуникативная грамматика русского языка, современный русский язык как средство профессионального общения, стилистика русского языка. Автор 18 опубликованных научных работ, Электронная почта: a\_nedosugova@mail.ru

Отмечается, что развитие интеграционных процессов диктует повышенные требования к подготовке юристов-международников в высших учебных заведениях. Показано, что у иностранных студентов, специализирующихся в области международных отношений и международного права, значительные трудности вызывает изучение дисциплины «Международное частное право», поскольку учебная литература по этой дисциплине содержит большой объем профессиональной лексики, преподавание которой требует особого дидактического подхода и специфических методов обучения. Представлено описание специальных методических аспектов работы с этой профессиональной лексикой в контексте методики преподавания русского языка как иностранного.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, международное частное право, подязык специальности, лингводидактика, словарь.

It is noted that the development of integration processes dictates increased requirements for the training of international lawyers in higher education. It is shown that foreign students specializing in international relations and international law have considerable difficulties in studying the discipline "private International law", because the educational literature on this discipline contains a large volume of professional vocabulary, the teaching of which requires a special didactic approach and specific teaching methods. The article describes special methodological aspects of working with this professional vocabulary in the context of teaching Russian as a foreign language.

*Key words:* Russian as a foreign language, international private law, sublanguage of specialty, linguodidactics, dictionary.

никативно-речевой профессиональной компетенции будущего специалиста в международно-правовой сфере.

Проблемам овладения лексическими навыками в процессе изучения русского языка как иностранного посвящены работы А.И. Щукина, И.П. Слесаревой, В.Н. Вагнер, Г.И. Рожковой, Е.И. Зиновьевой, Э.В. Аркадьевой, Г.В. Горбаневской, Н.Д. Кирсановой и др. Так, например, с точки зрения А.И. Щукина, работа над лексикой должна проходить в несколько этапов: ознакомление с лексической единицей (ее представление), объяснение значения слова (семантизация), закрепление и совершенствование навыка (автоматизация); применение слова в различных ситуациях об-

щения [7, с. 115]. Этот методический принцип поэтапного представления учебного материала реализуется и в различных профессионально ориентированных пособиях для гуманитариев по русскому языку как иностранному таких авторов, как Л.П. Клобукова, Ю.А. Кумбашева, Т.А. Недосугова, А.К. Перевозникова и др.

Профессия зарубежного юриста-международника, получающего образование на русском языке, предполагает наличие высокого уровня языковой компетенции, который достигается путем освоения им программ, в основе которых лежит коммуникативная и профессионально ориентированная система обучения русскому языку как средству приобретения специальности [4, с. 82]. В связи с этим большое внимание должно уделяться формированию лексического и терминологического корпуса языка будущей профессии при коммуникации на русском языке.

Одна из трудностей, возникающих при обучении специальной лексике профессиональной речи специалиста в области междуна-



*В условиях динамичного развития международных связей возрастает роль специалистов в области международного права*



*Будущие специалисты в области международного права, ориентированные на дальнейшую работу с нашей страной, должны в совершенстве владеть профессиональной лексикой на русском языке*

родных правоотношений, состоит в том, что в профессиональной лексике присутствует определенное количество омонимов (слов, которые имеют одинаковое звучание, но не совпадают по смыслу), а также многозначных слов, терминологическая интерпретация которых зависит от словаря, что вызывает трудности в процессе организации лексического материала.

В качестве примера приведем существительное «оговорка», которое имеет два основных значения: 1) дополнение, замечание, содержащее поправку и ограничение; 2) слово, фраза, по ошибке нечаянно сказанные вместо других, нужных [1, с. 697; 6, с. 586]. В профессиональной же речи юриста-международника это существительное реализует специальное значение – оговорка к международному договору – «одностороннее официальное заявление одной из сторон многостороннего международного договора об исключении или изменении положения договора» [5, с. 265].

Другой пример – существительное «нота», которое имеет четыре основных значения: 1) условный графический знак музыкального звука; 2) звук в музыке или пении; 3) текст музыкального произведения в записи условными графическими знаками; 4) тон или интонация речи [6, с. 511]. Однако в профессиональной речи дипломата нота – это документ дипломатической переписки [5, с. 252]. Многозначное существительное «норма», помимо своего основного юридического значения (общепринятое и обязательное для членов того или иного сообщества правило), в другом значении трактуется как установленная мера, размер чего-либо, а в профессиональной дипломатической речи реализуется в специализированном значении в качестве юридически обязательного правила поведения субъектов международного права в межгосударственных отношениях [5, с. 251].

Из сказанного следует, что обучение пониманию и употреблению многозначных слов и омонимов является одной из задач,

которую необходимо решать при формировании языка как средства получения специальности и языка как средства делового общения [4, с. 83] у названной выше категории иностранных учащихся.

При работе над специальной лексикой необходимо знакомить учащихся со словообразовательными аффиксами, так как деривация ведет к изменению частей речи и соответственно к появлению других лексико-грамматических конструкций. Характерный пример – слово «наследство», которое функционирует в текстах по наследственному праву в отрасли «Международное частное право». Однокоренные слова образованы по разным моделям и имеют разное значение: наследование, наследник, наследственный, наследовать, унаследовать, наследодатель.

При работе над профессиональной лексикой следует учитывать также стилистическое значение слова, что помогает оценить использование слова в различных ситуациях, определяет, насколько оправдано его применение в каждой лексико-грамматической конструкции. В качестве примера работы над профессиональной лексикой при обучении будущего юриста-международника можно предложить методическую разработку лексического материала в предтекстовом задании к теме «Наследственное право» по следующей схеме, которая, на наш взгляд, является наиболее целесообразной (разработка подготовлена на базе кафедры русского и других славянских языков Дипломатической академии МИД России).

*Задание.*

А) Прочитайте однокоренные слова. Обратите внимание на их значение:

- Наследовать – унаследовать (что?) – это значит получать (получить) от умершего имущество в свое пользование (юридич.).

• Наследование – это переход имущества умершего к его наследникам.

• Наследство – имущество, остающееся после смерти владельца и переходящее в собственность кого-либо.

• Наследник – это лицо, получившее наследство или имеющее право на него.

• Наследодатель – это лицо, передающее наследство кому-либо.

• Наследственный – прилагательное от существительного «наследство».

Б) Прочитайте словосочетания. Обратите внимание на употребление существительного «наследство» в этих словосочетаниях. Право на наследство (какое право?) получить (что?) наследство; принять (что?) наследство; принятие (чего?) наследства; перейти (как? каким образом?) по наследству (об имуществе); наследство

открывается, открылось (спец., юридич.).

В) Прочитайте и запомните словосочетания, которые употребляются с существительным «наследование», «наследник», «наследодатель»:

• право наследования; наследование имущества; по закону, по завещанию; призываться к наследованию;

• наследники первой (второй) очереди, признаваться наследниками, признать наследником, наследник по закону, по завещанию, круг (коллективное) наследников, деление наследников на очереди;

• быть (являться) наследодателем; • закон местожительства наследодателя (или закон последнего, domicilio наследователя)

Опыт показывает, что такая последовательность в подаче материала помогает учащимся усвоить лексику и создать на ее основе

собственный речевой продукт репродуктивно-продуктивного характера такой специальной дисциплины, как «Международное частное право».

В процессе работы по формированию и усовершенствованию навыков и умений владения профессиональной речью с вышеуказанной категорией слушателей нами был составлен терминологический словарь для работы над специальными текстами по международному частному праву. Под словариком мы понимаем «алфавитный или систематический перечень словарных единиц, подлежащих толкованию или переводу» [2]. В основу отбора лексических единиц положены такие критерии, как тематическая принадлежность, семантическая ценность термина, а также частотность употребления в профессиональной сфере.

Г) Установите соответствие между словами и их значениями.

|                  |   |
|------------------|---|
| 1. Наследовать   | а) лицо, передающее наследство кому-либо;                 |
| 2. Наследство    | б) получить от умершего имущество;                        |
| 3. Наследование  | в) лицо, получившее наследство или имеющее на него право; |
| 4. Наследник     | г) переход имущества умершего к его наследникам;          |
| 5. Наследодатель | д) имущество, остающееся после смерти владельца           |

Д) Вместо точек вставьте подходящие по смыслу слова в нужной форме.

|   |               |
|---|---------------|
| 1. При ... по закону в самом законе предусматривается, какие лица признаются ... и в какой очередности.   |               |
| 2. В некоторых странах завещание считается законным, если оно написано ... собственноручно.   | наследодатель |
| 3. К числу ... относятся также нетрудоспособные лица, состоявшие на иждивении умершего не менее одного года.  | наследник(и)  |
| 4. В Англии и США проводится разграничение между ... движимого и недвижимого имущества. К ... движимого имущества применяется закон местожительства ... . | наследование  |
| 5. Право ... движимого имущества регулируется законодательством той договаривающейся стороны, гражданином которой был ... в момент своей смерти.          |               |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p><b>А</b></p> <p>Агент<br/>Агентство<br/>Агреман<br/>Акционер<br/>Арбитраж<br/>Арбитражный суд<br/>Арбитражное соглашение<br/>Аренда<br/>Аукцион</p> <p><b>Б</b></p> <p>Банковская услуга<br/>Беженцы<br/>Бипатриды<br/>Брак<br/>Бракоразводный процесс<br/>Брачный контракт,<br/>договор<br/>Брачная правоспособность</p> <p><b>В</b></p> <p>Ввоз беспошлинный<br/>Вализа дипломатическая<br/>Вежливость<br/>международная<br/>Вербальная нота<br/>Верительная грамота<br/>Вклад сберегательный<br/>Вменение вины<br/>Внутреннее<br/>законодательство<br/>(национальное)<br/>Возмещение ущерба</p> <p><b>Г</b></p> <p>Гарант<br/>Гарантия<br/>Гражданское лицо<br/>Гражданско-правовые<br/>отношения<br/>Гражданские<br/>правоотношения</p> <p><b>Д</b></p> <p>Двусторонняя<br/>коллизийная норма<br/>Дееспособность<br/>Декларация о доходах<br/>Денонсация договора<br/>Доверенность<br/>Доверитель<br/>Дочернее общество</p> | <p><b>З</b></p> <p>Залог<br/>Завещание<br/>Загс (запись актов<br/>гражданского состояния)<br/>Заключение брака<br/>Закон домицилия<br/>Закон местонахождения<br/>имущества</p> <p><b>И</b></p> <p>Идентификация<br/>Иждивенчество<br/>Иждивенец<br/>Имущество<br/>Имущественные<br/>отношения<br/>Инкассовые поручения<br/>Инвестиции<br/>Индексация вкладов<br/>Иностраннй элемент<br/>Интеллектуальная<br/>собственность<br/>Ипотека<br/>Иск (в том числе вещный)<br/>Исковое заявление<br/>Исполнительный лист<br/>Исполнительные надписи<br/>Истец</p> <p><b>К</b></p> <p>Клаузула<br/>Кодификация<br/>Коллективный договор<br/>Коллизия<br/>Коллизийный метод<br/>Коллизийные нормы<br/>Коллизийное право<br/>Коммерция<br/>Конвенция<br/>Конкуренция<br/>Консул<br/>Консул генеральный<br/>Консульский брак<br/>Консульство</p> <p><b>Л</b></p> <p>Личный закон<br/>физического лица<br/>Личный счет (финанс.)<br/>Лицензия<br/>Лишение гражданства<br/>Льгота</p> | <p><b>М</b></p> <p>Материнская компания<br/>(компания-учредитель)<br/>Материальные нормы<br/>Материально-правовые<br/>нормы<br/>Международный<br/>гражданский процесс<br/>Международный<br/>коммерческий арбитраж<br/>Международные<br/>перевозки<br/>Международная<br/>подсудность<br/>Мигрант<br/>Миграция<br/>Минимальный стандарт<br/>прав иностранцев<br/>Мировое соглашение<br/>Модус вивенди<br/>Модус проседенди<br/>Монополия</p> <p><b>Н</b></p> <p>Наследство<br/>Наследование<br/>Наследодатель<br/>Наследник<br/>Наследственное право<br/>Налог<br/>Налоговые льготы<br/>Национализация<br/>Национальный режим<br/>Номинальная стоимость<br/>Наследственные<br/>отношения<br/>Норма международного<br/>права<br/>Нота</p> <p><b>О</b></p> <p>Объект международного<br/>права<br/>Оговорка (арбитражная)<br/>Односторонняя<br/>коллизийная норма<br/>Опека<br/>Опекун<br/>Опекунство<br/>Ответчик</p> |
|--|--|---|

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p><b>П</b></p> <p>Партнерство<br/>         Патент, патентные отношения<br/>         Платежеспособность<br/>         Подследственный<br/>         Подсудимый<br/>         Подсудность<br/>         Поручительство<br/>         Попечительство<br/>         Попечитель<br/>         Привилегии и иммунитеты (дипломатические, личные)<br/>         Правовая помощь по международному договору<br/>         Признание де-факто<br/>         Признание де-юре<br/>         Посредник<br/>         Правонарушение<br/>         Правонарушитель<br/>         Правоприменительный орган<br/>         Правоотношения<br/>         Правоспособность<br/>         Прожиточный минимум<br/>         Процессуальные последствия</p> <p><b>Р</b></p> <p>Развод<br/>         Расторжение брака<br/>         Расчетные отношения<br/>         Репатриация<br/>         Реституция<br/>         Рецепция<br/>         Реторсии (ответные ограничения)<br/>         Решение судебное</p> <p><b>С</b></p> <p>Сатисфакция<br/>         Семейное право<br/>         Семейные отношения<br/>         Сделка<br/>         Социальное обеспечение<br/>         Статут<br/>         Страхование<br/>         Судебный иммунитет<br/>         Субъект международного частного права<br/>         Субсидия<br/>         Судебное поручение</p> | <p>Судопроизводство<br/>         Смешанный брак<br/>         Система международного частного права</p> <p><b>Т</b></p> <p>Таможенный контроль<br/>         Товарный знак<br/>         Трансферт<br/>         Трибуналы гибридные (смешанные)<br/>         Трудоустройство<br/>         Трудовой контракт<br/>         Трудовые отношения</p> <p><b>У</b></p> <p>Убежище дипломатическое<br/>         Унификация материальных норм<br/>         Уровень жизни<br/>         Уставный капитал<br/>         Утрата гражданства</p> <p><b>Ф</b></p> <p>Факторинг<br/>         Физическое лицо<br/>         Функции консульского представительства</p> <p><b>Х</b></p> <p>Ходатайство<br/>         Холдинговая компания<br/>         Хромающий брак</p> <p><b>Э</b></p> <p>Экспатриация<br/>         Экстрадиция<br/>         Эмигрант<br/>         Эффективного гражданства принцип (принцип эффективного гражданства)</p> | <p><b>Ю</b></p> <p>Юридическое лицо<br/>         Юридическая консультация<br/>         Юрисдикция<br/>         Юрисдикция государства<br/>         Юрисконсульт<br/>         Юриспруденция</p> |
|---|---|--|

Поскольку в международном частном праве коллизионная норма, с помощью которой решается коллизионный вопрос, т.е. вопрос о том, какое право подлежит применению при регулировании отношений с участием «иностранным элементом», является нормой отсылочного характера [5, с. 138], то при изучении этой дисциплины студенты сталкиваются с широким кругом лексики, встречающейся в различных документах материально-правового, частного-правового, процессуального характера регулирования международных отношений. С учетом этого составленный лексический словарь содержит понятия и термины, которые используются и в других отраслях международного права. Следует отметить, что в дальнейшей практической работе современного зарубежного юриста-международника, дипломата или историка-международника хорошее знание и правильное употребление профессиональной лексики играет важнейшую роль в решении стоящих перед специалистом задач.

---

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2004. 1534 с.
2. Большой энциклопедический словарь (БЭС). М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. URL: [http://slovoonline.ru/slovar\\_ctc/b-18/id-56886/slovník.html](http://slovoonline.ru/slovar_ctc/b-18/id-56886/slovník.html) (дата обращения: 06.02.2019).
3. Глебов И.Н. Международно-правовая профессия // Современное международное право: теория и практика. М., 2015. С. 145–154. URL: <https://humanlaw.ru/> (дата обращения: 22.03.2019).
4. Клубукова Л.П. Профессионально ориентированное обучение и тестирование по русскому языку как иностранному: вчера, сегодня, завтра // Актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка как иностранного в современной образовательной парадигме: коллективная монография. М.: МАКС Пресс, 2018. С. 75–94
5. Словарь международного права. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Статут, 2014. 495 с.
6. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд. испр. и доп. М.: Русский язык, 1981–1984. Т. 2. К–О. 1983. 736 с.
7. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учеб.-метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 784 с.

---

#### LITERATURA

1. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / gl. red. S. A. Kuznecov. SPb.: Norint, 2004. 1534 s.
2. Bol'shoj e'nciklopedicheskij slovar' (BE'S). M.: Izd-vo Bol'shaya Rossijskaya e'nciklopediya, 2002. URL: [http://slovoonline.ru/slovar\\_ctc/b-18/id-56886/slovník.html](http://slovoonline.ru/slovar_ctc/b-18/id-56886/slovník.html) (data obrashheniya: 06.02.2019).
3. Glebov I.N. Mezhdunarodno-pravovaya professiya // Sovremennoe mezhdunarodnoe pravo: teoriya i praktika. M. 2015. S. 145–154. URL: <https://humanlaw.ru/> (data obrashheniya: 22.03.2019).
4. Klubukova L.P. Professional'no orientirovannoe obuchenie i testirovanie po russkomu yazyku kak inostrannomu: vchera, segodnya, zavtra // Aktual'ny'e problemy teorii i praktiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v sovremennoj obrazovatel'noj paradigme: kollektivnaya monografiya. M.: MAKS Press, 2018. S. 75–94.
5. Slovar' mezhdunarodnogo prava. 3-e izd. pererab. i dop. M.: Statut, 2014. 495 s.
6. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / AN SSSR, In-t rus. yaz.; pod red. A. P. Evgen'evoj. 2-e izd. ispr. i dop. M.: Russkij yazyk, 1981–1984. T. 2. K–O. 1983. 736 s.
7. Shhukin A.N. Obuchenie rechevomu obshheniyu na russkom yazyke kak inostrannom: ucheb.-metod. posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. M.: Russkij yazyk. Kursy, 2012. 784 s.

*С.Ю. Щетинина,  
Тихоокеанский государственный университет*

## Нормативно-правовая база и алгоритм разработки адаптированных образовательных программ высшего образования

Развитие инклюзивного образования – одна из актуальнейших задач высшей школы. Однако концептуальные основы инклюзивного образования еще далеко не определены. Поэтому несмотря на большое число документов, регламентирующих деятельность вузов по созданию среды, доступной для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, многие вопросы ее организации до конца не решены.

Анализ нормативно-правовых документов показывает, что нормативная база инклюзивного образования в наибольшей степени разработана для общего образования. В высшей школе положение иное. Здесь при разработке адаптированных образовательных программ возникает много проблем и неоднозначных трактовок, что связано как с отсутствием утвержденных на федеральном уровне методических рекомендаций, так и с четким определением категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Остановимся на этом более подробно.

Согласно п. 16 ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образова-



*Тихоокеанский государственный университет*

нии в Российской Федерации» обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) – это «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [7]. Мы видим, что категория «обучающиеся с ОВЗ» определена не с точки зрения ограничений по здоровью, а с позиций

необходимости обеспечения специальных условий получения образования на основании решения коллегиального органа – психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК), определяющего необходимость их создания.

В отличие от лиц с ОВЗ инвалид согласно ст. 1 и 8 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» – это лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организ-



СВЕТЛАНА ЮРЬЕВНА ШЧЕТИНИНА

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры физической культуры и спорта, начальник центра по здоровьесбережению и работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья Тихоокеанского государственного университета. Сфера научных интересов: физическая культура и спорт, высшее инклюзивное образование. Автор более 150 опубликованных научных работ. Электронная почта: Shetinina65@mail.ru

Рассматриваются нормативно-правовые основы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, показаны различия между этими категориями обучающихся. Приводятся нормативные документы, регламентирующие разработку адаптированных образовательных программ. Охарактеризованы ключевые моменты, определяющие порядок разработки и содержание адаптированной образовательной программы высшего образования. Анализируется опыт вузов в деле подготовки и реализации адаптированных образовательных программ, отмечены мероприятия, способствующие улучшению работы вузов в данной области.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, инвалид, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, адаптированная образовательная программа, образовательные организации высшего образования.

The normative-legal bases of education of persons with disabilities and disabled people are considered, the differences between these categories of students are shown. Normative documents regulating development of adapted educational programs are provided. Key points that make up the order and content of development of adapted educational program of higher education are identified. The experience of higher education institutions in the development and implementation of adapted educational programs is analyzed; activities that contribute to improving the work of higher education institutions in this area of activity are identified.

*Key words:* inclusive education, disabled person, student with special needs, adapted educational program, higher education institutions.

ма, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты, что подтверждается федеральным учреждением медико-социальной экспертизы (далее – МСЭ) в форме предоставления справки и индивидуальной программы реабилитации, абилитации инвалида. В зависимости от степени расстройства функций организма лицам, признанным инвалидами, устанавливается группа инвалидности, а лицам в возрасте до 18 лет – категория «ребенок-инвалид» [6].

Таким образом, лица с ОВЗ и инвалиды – это разные категории обучающихся. Не случайно они отдельно отражаются как в статистической отчетности вузов по форме № ВПО-1, так и в других документах.

Но в практической деятельности высших учебных заведений и даже в некоторых официальных документах понятие «ограниченные возможности здоровья» используется обобщенно и распространяется и

на инвалидов, и собственно на лиц с ОВЗ. Это, в частности, относится к п. 92 раздела VIII «Особенности проведения вступительных испытаний для лиц с ОВЗ и инвалидов» Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденного приказом Минобрнауки России от 14 октября 2015 года № 1147. В этом документе говорится: «организация обеспечивает проведение вступительных испытаний для поступающих из числа лиц с ОВЗ и (или) инвалидов (далее вместе – поступающие с ОВЗ) с учетом особенностей их психофизического развития, их индивидуальных возможностей и состояния здоровья» [10].

Различный статус обучающихся с ОВЗ и инвалидов определяет и разные требования необходимости разработки для них адаптированных образовательных программ.

В п. 28 ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» установлено, что адаптированная образовательная программа (далее – АОП) – это «образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц» [7].

При разработке АОП для образовательных организаций высшего образования основными условиями являются ч. 1, 8, 10 ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [7], указывающие, что:

- содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида (ч. 1);
- профессиональное образование обучающихся с ОВЗ осуществляется на основе образовательных программ, адаптированных при необходимости для обучения указанных обучающихся (ч. 8);
- образовательными организациями высшего образования должны быть созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ОВЗ (ч. 10).

В Порядке организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденным приказом Минобрнауки России

от 5 апреля 2017 года № 301 и вступившим в силу 1 сентября 2017 года определены особенности организации образовательной деятельности для обучающихся с ОВЗ. В п. 7 Порядка отражено, что «содержание высшего образования по образовательным программам и условия организации обучения для инвалидов определяются в том числе в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида (при наличии), для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – на основе образовательных программ, адаптированных при необходимости для обучения указанных обучающихся» [9]. Данный пункт раскрывает содержание ч. 1 и 8 ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

В письме Минобрнауки России от 21 июня 2017 года «По вопросу разработки адаптированных образовательных программ» поясняется, что «разработка адаптированной образовательной программы необходима в случае наличия в образовательной организации хотя бы одного обучающегося с ограниченными возможностями здоровья. В противном случае разрабатывать адаптированную образовательную программу не требуется» [11].

Практика показывает, что в высших учебных заведениях обучаются в основном инвалиды и практически отсутствуют обучающиеся с ОВЗ. Это обусловлено деятельностью психолого-медико-педагогических комиссий, которые обеспечивают проведение обследования детей с рождения до 18 лет в целях своевременного выявления особенностей в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонений в поведении детей [8]. Был предложен механизм включения



*Обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов требует создания специальных условий*

лиц с инвалидностью в категорию обучающихся с ОВЗ при подтверждении психолого-медико-педагогической комиссией, но пока это предложение официально не принято.

Заключение ПМПК о ребенке с ОВЗ, как и индивидуальная программа реабилитации ребенка с инвалидностью, для родителей (законных представителей) носит заявительный характер: они имеют право не представлять эти документы в образовательные и иные организации. Вместе с тем представленное в образовательную организацию заключение ПМПК и/или индивидуальная программа реабилитации является основанием для создания образовательными организациями в соответствии с их компетенцией условий для обучения и воспитания детей [5].

Несмотря на то, что представление заключения ПМПК и индивидуальной программы реабилитации носит заявительный характер, практика инклюзивного образования показывает, что многие вузы обя-

зывают студентов с инвалидностью представлять в обязательном порядке индивидуальную программу реабилитации, а также писать заявление об отсутствии потребности в адаптированной образовательной программе. Зачастую это связано с прохождением процедуры государственной аккредитации образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования, а также с представлением данных для мониторингов о наличии условий для получения высшего образования инвалидами и лицами с ОВЗ.

Адаптированная образовательная программа высшего образования (далее – АОП ВО) представляет собой комплекс учебно-методической документации, регламентирующий основные характеристики образования (объем, содержание, планируемые результаты), организацию и оценку качества подготовки обучающихся и выпускников с ОВЗ и инвалидов по направлению подготовки (специальности) высшего образования и

определяющий специальные условия образовательной деятельности, необходимые для обучающихся с ОВЗ и инвалидов. АОП ВО должна обеспечить формирование у обучающихся с ОВЗ и инвалидов компетенций, установленных федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (далее – ФГОС ВО) по соответствующему направлению подготовки (специальности) [1, 9].

АОП ВО разрабатывается образовательной организацией самостоятельно на основе интеграции ФГОС ВО, образовательной программы высшего образования по соответствующему направлению подготовки (специальности), а также с учетом специальных условий инклюзивного образования, реальных условий деятельности образовательной организации в соответствии с образовательными потребностями и ограничениями здоровья обучающихся с ОВЗ и инвалидов.

Детальное уточнение специальных условий инклюзивного образования является одним из существенных аспектов разработки АОП ВО. Разъяснения по вопросам создания специальных условий для получения образования обучающимися с ОВЗ отражены в нормативных документах: ч. 3 ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [7], п. 48–50 Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования [9], Методических рекомендациях по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса [3] и др.

Выделим положения, которые являются критериями адаптированной образовательной программы [1, 3]:

- наличие специализированных адаптационных дисциплин (модулей) в вариативной части образовательных программ, позволяющих индивидуально корректировать нарушения учебных и коммуникативных умений, профессиональной и социальной адаптации обучающихся на этапе высшего образования;

- разработка при необходимости индивидуальных учебных планов и графиков, позволяющих обучаться при различных вариантах проведения занятий: в образовательной организации (в академической группе и индивидуально), на дому с использованием дистанционных образовательных технологий;

- выбор методов обучения, обусловленный особенностями восприятия информации обучающимися, уровнем профессиональной подготовки педагогов, методического и материально-технического обеспечения;

- обеспечение обучающимися печатными и электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья;

- выбор мест прохождения практики с учетом рекомендованных медико-социальной экспертизой условий труда, содержащихся в индивидуальной программе реабилитации инвалида;

- проведение текущего контроля успеваемости, промежуточной и государственной итоговой аттестации обучающихся с учетом особенностей нарушений их здоровья;

- осуществление комплексного сопровождения образовательного процесса обучающихся с ОВЗ и инвалидов в со-

ответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии или медико-социальной экспертизы;

- установление особого порядка освоения дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту на основе соблюдения принципов здоровьесбережения и адаптивной физической культуры;

- создание толерантной социокультурной среды, волонтерской помощи обучающимся с ОВЗ и инвалидам.

Обозначим ключевые моменты, составляющие порядок и содержание разработки АОП ВО [1, 2, 4 и др.].

Виды АОП ВО:

- адаптированная образовательная программа по направлению подготовки;

- адаптированная образовательная программа для обучающихся отдельных нозологий (с нарушениями зрения, с нарушениями слуха, с нарушениями опорно-двигательного аппарата и др.);

- индивидуальная образовательная программа.

С целью наиболее адекватного построения АОП ВО абитуриент с ОВЗ при поступлении на обучение предъявляет заключение ПМПК, содержащее информацию о необходимых специальных условиях обучения, абитуриент-инвалид – индивидуальную программу реабилитации, содержащую информацию о необходимых специальных условиях обучения, а также сведения относительно рекомендованных условий и видов труда.

Таким образом, основанием для разработки и внедрения АОП ВО является заключение ПМПК и (или) МСЭ, в рекомендациях которых должен быть сформулирован перечень специальных образовательных условий, рекомендованных конкретному обучающе-

муся. Адекватно оценивая свои образовательные возможности и потребности, обучающийся после зачисления подает личное заявление с просьбой предоставить возможность обучаться по АОП ВО (также возможен перевод обучающегося на адаптированную образовательную программу в течение всего периода обучения). Такое обучение требует дополнительной оценки качества образовательных услуг.

Адаптированные образовательные программы разрабатываются только по направлениям подготовки (специальностям), на которые фактически зачислены лица с ОВЗ и инвалиды при наличии личного заявления о необходимости разработки адаптированной образовательной программы.

АОП ВО, как и образовательная программа высшего образования, включает в себя: общую характеристику программы, учебный план, календарный учебный график, рабочие программы дисциплин (модулей), сборник программ практик, оценочные и методические материалы, а также иные материалы по решению высшего учебного заведения. Порядок разработки, утверждения и обновления АОП ВО регламентируется локальными актами вуза. Утвержденные АОП ВО должны быть размещены на официальном сайте вуза в сети Интернет.

АОП ВО соответствует образовательной программе высшего образования по направлению подготовки (специальности). При этом в части ее разделов или подразделов вносятся дополнения, отражающие специфику условий обучения лиц с ОВЗ и инвалидов.

Структура АОП ВО состоит из тех же блоков, что и структура образовательной программы высшего образования по

направлению подготовки бакалавриата (специалитета) и магистратуры. Так, АОП ВО по направлениям подготовки бакалавриата в соответствии с ФГОС ВО имеет следующую структуру:

Блок 1 «Дисциплины (модули)»

- Базовая часть.
- Вариативная часть.

Блок 2 «Практики»

- Вариативная часть.

Блок 3 «Государственная итоговая аттестация»

- Базовая часть.

Учебный план для реализации АОП ВО разрабатывается на основе учебного плана соответствующего направления подготовки (специальности) путем включения в вариативную часть Блока 1 специализированных адаптационных дисциплин (модулей), предназначенных для дополнительной индивидуализированной коррекции обучающегося.

Перечень, количество и содержание адаптационных модулей определяется образовательной организацией самостоятельно исходя из особенностей контингента обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Адаптационные модули не являются обязательными, их выбор осуществляется обучающимися с ОВЗ и инвалидностью в зависимости от их индивидуальных потребностей и фиксируется в индивидуальном учебном плане. Обучающийся может выбрать любое количество адаптационных модулей – как все, так и ни одного.

Адаптационные дисциплины (модули) в зависимости от конкретных обстоятельств могут вводиться в учебные планы не только как вариативные, но и как факультативные.

Рабочие программы адаптационных дисциплин (модулей) составляются в том же

формате, что и все рабочие программы других дисциплин.

Содержание раздела АОП ВО «Характеристика направления подготовки» полностью включается в АОП ВО из соответствующего ФГОС ВО и дополняется следующим текстом: «Для лиц с ОВЗ и инвалидов срок получения образования по индивидуальному плану может быть продлен, но не более чем на один год (для магистрантов – на полгода) по сравнению со сроком, установленным для соответствующей формы обучения».

Содержание раздела АОП ВО «Характеристика профессиональной деятельности выпускников» проектируется с учетом того, что по окончании обучения у лиц с ОВЗ и инвалидов должны быть сформированы те же общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, что и у всех выпускников, введение каких-либо ограничений в отношении компетенций и видов профессиональной деятельности выпускников с ОВЗ и с инвалидностью не допускается.

Конкретные формы и процедуры текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в АОП ВО устанавливаются образовательной организацией самостоятельно с учетом индивидуальных ограничений их здоровья. Образовательная организация также определяет требования к процедуре проведения государственной итоговой аттестации с учетом особенностей этих процедур для лиц с ОВЗ и инвалидов.

Ресурсное обеспечение АОП ВО дополняется информацией относительно кадрового (указывается доля педагогических работников, прошедших повышение квалификации по вопросам обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью; наличие спе-

циалистов, обеспечивающих сопровождение студентов с ОВЗ и инвалидностью и др.), учебно-методического и информационного обеспечения (возможность обеспечения обучающихся печатными и электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья и восприятия информации и др.), материально-технического обеспечения (отражается наличие технических средств обучения, компонентов безбарьерной среды вуза) реализации адаптированных образовательных программ.

Характеристика среды вуза, обеспечивающая развитие общекультурных компетенций выпускников, дополняется в АОП ВО информацией о структурных подразделениях, развивающих компетенции обучающихся с ОВЗ и инвалидностью через социокультурную среду вуза, о наличии волонтерского движения среди студенчества, о деятельности органов студенческого самоуправления и др.

Проведенный нами анализ опыта вузов по разработке и реализации адаптированных образовательных программ показал следующую картину.

Ряд вузов придерживаются концепции, что инициатива при зачислении на адаптированную программу должна исходить от лица с ОВЗ или инвалида и по-

том рассматриваться на комиссии в вузе. Другие высшие учебные заведения высказываются за обязательность разработки адаптированных программ по всем направлениям подготовки (специальностям), даже если по ним в настоящее время нет обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, и считают необходимым размещение программ на сайте вуза. Предполагается, что это привлечет потенциальных абитуриентов и будет выгодно вузу, так как подушевое финансирование при обучении лиц с ОВЗ и инвалидностью увеличится.

В ряде вузов адаптированные программы не разрабатывают, а включают в образовательный процесс только адаптационные модули. При этом, как показывает практика, адаптационные модули эффективны и их возможно вводить в учебные планы всех курсов обучения, в том числе и выпускных, а не только 1–2-х курсов, когда у студентов с ОВЗ идет процесс адаптации и интеграции в образовательную среду вуза.

Резюмируя опыт вузов, следует отметить, что ответственными за разработку адаптированных образовательных программ должны быть заведующие кафедрами и (или) руководители образовательных программ, деканы; методическое сопровождение должно предоставляться центром инклюзивного обра-

зования вуза, контроль за работой по адаптированным программам целесообразно возлагать на учебно-методическое управление высшего учебного заведения, курирующее разработку всех образовательных программ.

На наш взгляд, разработка методических рекомендаций на федеральном уровне – аналога утвержденных для разработки и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования – существенно облегчила бы и упорядочила разработку адаптированных программ в вузах. Также целесообразны разработка примерных адаптированных образовательных программ по направлениям подготовки (специальностям) и создание реестра программ. Это позволит оптимизировать процедуру разработки адаптированных программ в вузах.

Безусловно, разработка и утверждение на федеральном уровне методических рекомендаций, аккумулирующих изменения последних лет в инклюзивном образовании и содержащих пояснения ключевых понятий, нормативных документов и иных обстоятельств, вызывающих вопросы и допускающих неоднозначную трактовку, улучшило бы и систематизировало работу вузов в рассматриваемой области.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Мартынова Е.А. Структура и содержание адаптированных образовательных программ высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21370> (дата обращения: 12.03.2019).
2. Методические рекомендации по адаптации образовательных программ высшего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Мининский университет. 2017. URL: <https://www.mininuniver.ru/scientific/inklyuzivnoe-obrazovanie/uchebno-metodicheskie-materialy> (дата обращения: 12.03.2019).
3. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса: утв. Минобрнауки России 8 апреля 2014 года № АК-44/05вн. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» (дата обращения: 12.03.2019).
4. Методические рекомендации по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования: утв. Минобрнауки России 20 апреля 2015 года № 06-830вн. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» (дата обращения: 12.03.2019).

5. О введении ФГОС ОВЗ: письмо Минобрнауки России от 11 марта 2016 года № ВК-452/07 // Информационно-правовой портал «Гарант.ру». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376/> (дата обращения: 12.03.2019).
6. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: федер. закон от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ (ред. от 29.07.2018). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» (дата обращения: 12.03.2019).
7. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» (дата обращения: 12.03.2019).
8. Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии: приказ Минобрнауки России от 20 сентября 2013 года № 1082. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» (дата обращения: 12.03.2019).
9. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: приказ Минобрнауки России от 5 апреля 2017 года № 301. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» (дата обращения: 12.03.2019).
10. Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: приказ Минобрнауки России от 14 октября 2015 года № 1147 (ред. от 31.08.2018). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» (дата обращения: 12.03.2019).
11. По вопросу разработки адаптированных образовательных программ: письмо Минобрнауки России от 21 июня 2017 года № 07-ПГ-МОН-25486. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» (дата обращения: 12.03.2019).

---

## LITERATURA

---

1. *Marty'nova E.A.* Struktura i sodержanie adaptirovanny`x obrazovatel`ny`x programm vy`shego obrazovaniya dlya licz s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya i invalidov // *Sovremennye problemy` nauki i obrazovaniya.* 2015. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21370> (дата обращения: 12.03.2019).
2. Metodicheskie rekomendacii po adaptacii obrazovatel`ny`x programm vy`shego obrazovaniya dlya obuchayushhixsya s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya i invalidnost`yu. Mininskij universitet. 2017. URL: <https://www.mininuniver.ru/scientific/inklyuzivnoe-obrazovanie/uchebno-metodicheskie-materialy> (дата обращения: 12.03.2019).
3. Metodicheskie rekomendacii po organizacii obrazovatel`nogo processa dlya obucheniya invalidov i licz s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya v obrazovatel`ny`x organizaciyax vy`shego obrazovaniya, v tom chisle osnashhennosti obrazovatel`nogo processa: utv. Minobrnauki Rossii 8 aprelya 2014 goda № AK-44/05vn. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy` «Konsul`tantPlyus» (дата обращения: 12.03.2019).
4. Metodicheskie rekomendacii po razrabotke i realizacii adaptirovanny`x obrazovatel`ny`x programm srednego professional`nogo obrazovaniya: utv. Minobrnauki Rossii 20 aprelya 2015 goda № 06-830vn. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy` «Konsul`tantPlyus» (дата обращения: 12.03.2019).
5. O vvedenii FGOS OVZ: pis`mo Minobrnauki Rossii ot 11 marta 2016 goda № VK-452/07 // Informacionno-pravovoj portal «Garant.ru». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376/> (дата обращения: 12.03.2019).
6. O social`noj zashhite invalidov v Rossijskoj Federacii: feder. zakon ot 24 noyabrya 1995 goda № 181-FZ (red. ot 29.07.2018). Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy` «Konsul`tantPlyus» (дата обращения: 12.03.2019).
7. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon ot 29 dekabrya 2012 goda № 273-FZ (red. ot 25.12.2018). Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy` «Konsul`tantPlyus» (дата обращения: 12.03.2019).
8. Ob utverzhdenii Polozheniya o psixologo-mediko-pedagogicheskoy komissii: prikaz Minobrnauki Rossii ot 20 sentyabrya 2013 goda № 1082. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy` «Konsul`tantPlyus» (дата обращения: 12.03.2019).
9. Ob utverzhdenii Poryadka organizacii i osushhestvleniya obrazovatel`noj deyatel`nosti po obrazovatel`ny`m programmam vy`shego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury`: prikaz Minobrnauki Rossii ot 5 aprelya 2017 goda № 301. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy` «Konsul`tantPlyus» (дата обращения: 12.03.2019).
10. Ob utverzhdenii Poryadka priema na obuchenie po obrazovatel`ny`m programmam vy`shego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury`: prikaz Minobrnauki Rossii ot 14 oktyabrya 2015 goda № 1147 (red. ot 31.08.2018). Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy` «Konsul`tantPlyus» (дата обращения: 12.03.2019).
11. Po voprosu razrabotki adaptirovanny`x obrazovatel`ny`x programm: pis`mo Minobrnauki Rossii ot 21 iyunya 2017 goda № 07-PG-MON-25486. Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy` «Konsul`tantPlyus» (дата обращения: 12.03.2019).

*В.В. Смирнов,  
Тамбовский филиал Российского нового университета*

## Феномен цифровой зависимости в условиях информационного общества (социально-психологический аспект)



*Тамбовский филиал Российского нового университета*

### Введение

Развитие информационных технологий породило новые виды общения и взаимодействия людей в социальных сетях.

Появились новые понятия, связанные с цифровизацией общества: «пользователь», «продвинутый пользователь», «социальные сети», «сайт», «Интернет», «блогер» и многие другие. Возник и сленг, включивший такие языковые новообразования, как «игроки», «работяги», «железо», «чайники», «гулить», «дичь», «шляпа», «жиза».

На ментальном и эмоциональном уровнях эти новые понятия и выражения укрепили позиции

информационно-коммуникативных технологий и Интернета в социальном пространстве, изменили массовые представления о Всемирной сети, компьютерах и гаджетах. Они стали восприниматься не просто как инструменты профессиональной деятельности либо как развлечения, позволяющие отвлечься от обыденности, но и выступать в качестве своего рода параллельной реальности, которая стала частью современного бытия.

В современном мире гаджеты сопровождают человека с детства. Все большее распространение получает использование цифровых

технологий в учебном процессе. Наличие большого количества информационных и развлекательных ресурсов, а также широких возможностей для их трансляции обеспечило цифровым устройствам устойчивую роль спутников человека во многих сферах жизни.

Одновременно дал о себе знать тот факт, что избыточное использование гаджетов в раннем возрасте способно затруднить дальнейшую социализацию человека, отрицательно сказаться на формировании у него коммуникативных навыков. Чтобы выявить истоки и предпосылки этих неблагоприятных явлений, обратимся к истории возникновения и распространения информационно-коммуникационной техники и технологий.

### Основные этапы цифровизации общества

Имеющиеся источники позволяют выделить следующие этапы цифровизации общества.

*Первый этап* (1941–1946) – появление первых электронно-вычислительных машин, изучение их возможностей и разработка путей практического применения.

*Второй этап* (1947–1968) – освоение больших электронно-вычислительных машин в науке и экономике, их использование для обработки данных и управления технологическими процессами


**ВАДИМ ВАЛЕРЬЕВИЧ СМИРНОВ**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных, социальных и естественнонаучных дисциплин Тамбовского филиала Российского нового университета. Сфера научных интересов: культура здоровья, психология здоровья, профилактика вредных привычек. Автор 171 опубликованной научной работы. Электронная почта: vik.vadim2010@yandex.ru

Рассмотрены социально-психологические особенности формирования цифровой зависимости от Интернета. Представлены исторические этапы развития информационно-коммуникационных технологий в контексте проблемы цифровой зависимости. Охарактеризованы ступени возникновения цифровой зависимости у подростков и молодежи. Приведены данные экспериментальных наблюдений проявлений цифровой зависимости у школьников. Предложены определения понятий «цифровая зависимость», «цифровая социализация» представителей подрастающего поколения, ориентированных на использование при анализе состояния учебного процесса.

*Ключевые слова:* информационное общество, цифровая зависимость, ступени, исторические этапы, Интернет, цифровая социализация.

The socio-psychological features of the formation of digital dependence on the Internet are considered. The historical stages of development of information and communication technologies in the context of the problem of digital dependence are presented. The stages of emergence of digital dependence in adolescents and young people are characterized. The data of experimental observations of manifestations of digital dependence in schoolchildren are presented. The definitions of the concepts "digital dependence", "digital socialization" of the younger generation, focused on the use in the analysis of the educational process.

*Key words:* information society, digital dependence, stages, historical stages, Internet, digital socialization.

миление персональных офисных компьютеров и компьютеров для населения. Возникновение первых сетей удаленной передачи данных от компьютера к компьютеру.

*Четвертый этап*, берущий начало с возникновения Интернета в 1992 году и продолжающийся по настоящее время, массовое распространение персональных компьютеров, появление и быстрое расширение социальных сетей, развитие индустрии компьютерных игр, создание разнообразных гаджетов и интернет-вещей.

С точки зрения психологического подхода эти этапы цифровизации общества могут рассматриваться как последовательные совокупности изменяющихся обстоятельств, создающих объективные предпосылки для возникновения психических зависимостей отдельных людей и человеческих сообществ от Интернета и социальных сетей. На первом этапе, когда появились первые компьютеры, ни о какой психической зависимости от информационно-коммуникационных технологий говорить не приходится. Если же она и могла тогда возникнуть, то

лишь у узкого круга ученых и инженеров, которые занимались непосредственно проблемами создания электронно-вычислительной техники.

С нашей точки зрения, даже на следующем этапе развития информационно-коммуникационных технологий психическая зависимость в том смысле, как мы ее понимаем сегодня, не могла получить сколько-нибудь заметного распространения. А если она и проявлялась, то скорее в качестве увлечения специалистов новым видом деятельности, новым видом взаимодействия и передачи информации от одного компьютера к другому на расстоянии.

О появлении первых проявлений психических зависимостей у пользователей можно говорить лишь тогда, когда начинает осуществляться массовая продажа компьютеров для населения. Тогда же появляются первые компьютерные игровые приставки, начинается широкая компьютеризация производства и сферы услуг, в обиход входит понятие «персональный компьютер». А в 1995 году возникает первая социальная сеть,

разработанная Рэнди Конрадсом в США, и вместе с ней начинают возникать новые виды общения и психические зависимости, пока еще в латентном (скрытом) виде.

Рассматривая этапы возникновения психических зависимостей, необходимо прежде всего выяснить, что является толчком, пусковым механизмом их появления, какие факторы влияют на то, что человек через какое-то время не может обойтись без компьютера, Интернета, переписки в социальной сети, селфи и компьютерных игр. Задача состоит в том, чтобы понять сам процесс возникновения психической зависимости от информационно-компьютерных технологий, представить его виде этапов, звеньев, ступеней для более детального понимания данного явления, что в свою очередь позволит выявить наиболее действенные способы профилактики и лечения, а в конечном итоге и борьбы с этим негативным явлением социальной действительности.

Если рассматривать мозг, нервную систему, психику и мир как систему, взаимодействующую с объективной реальностью не только на уровне рефлекторной деятельности, но и на основе отражения субъектом реальности, то можно говорить о том, что Интернет также является определенным сегментом реальности, только сегментом виртуальным. Именно на него рефлекторно реагирует любой пользователь, работающий с компьютером и одновременно отражающий этот сегмент в своем внутреннем субъективном мире.

С нашей точки зрения, первой ступенью возникновения психической зависимости может выступать восприятие субъектом Интернета, виртуальной игры, искаженное за счет ярких красок, неестественных образов, сокращенных слов, сленговых оборотов речи, которые являются неестественными раздражителями

психики. Представим, что через зрительный нерв в мозг поступает сигнал, который передается от экрана компьютера в глаз человека. Мозг воспринимает этот сигнал и преобразует его в информацию, доступную для восприятия и осмысления человеком. Происходит анализ информации, которую получает мозг. Когда же новая информация начинает поступать постоянно и систематически, мозг начинает оценивать ее как некую реальность, которая существует параллельно с объективной реальностью.

На второй ступени развития психической зависимости мозг начинает воспринимать информацию из Интернета как реальную, заменяя ею информацию о мире и бытии как таковых. На нейронном уровне происходит замена информации, мозг начинает все больше воспринимать ее преднамеренно, при этом субъект сам не осознает, что у него на бессознательном уровне возникает психическая зависимость и усиливается тяга к Интернету. Перцепиент все чаще заходит в Интернет, на третьей ступени он уже может «зависать» там часами.

На четвертой ступени развития психическая зависимость усугубляется тем, что пользователь уже не может обходиться без Интернета, без яркого красочного раздражителя, воздействующего на зрительный нерв. Как правило, он повсюду носит свой гаджет, при этом он преимущественно использует его не как телефон, а для переписки в социальных сетях, виртуальных игр, просмотра фильмов и сайтов, не расставаясь с гаджетом даже в общественном транспорте, на работе и учебе.

На пятой ступени зависимости в случае утраты доступа к информационно-коммуникационным устройствам может даже возникать психологическая ломка, развиваться абстинентный

синдром, подобный тому, который поражает людей, употребляющих наркотические вещества (см. рис.).

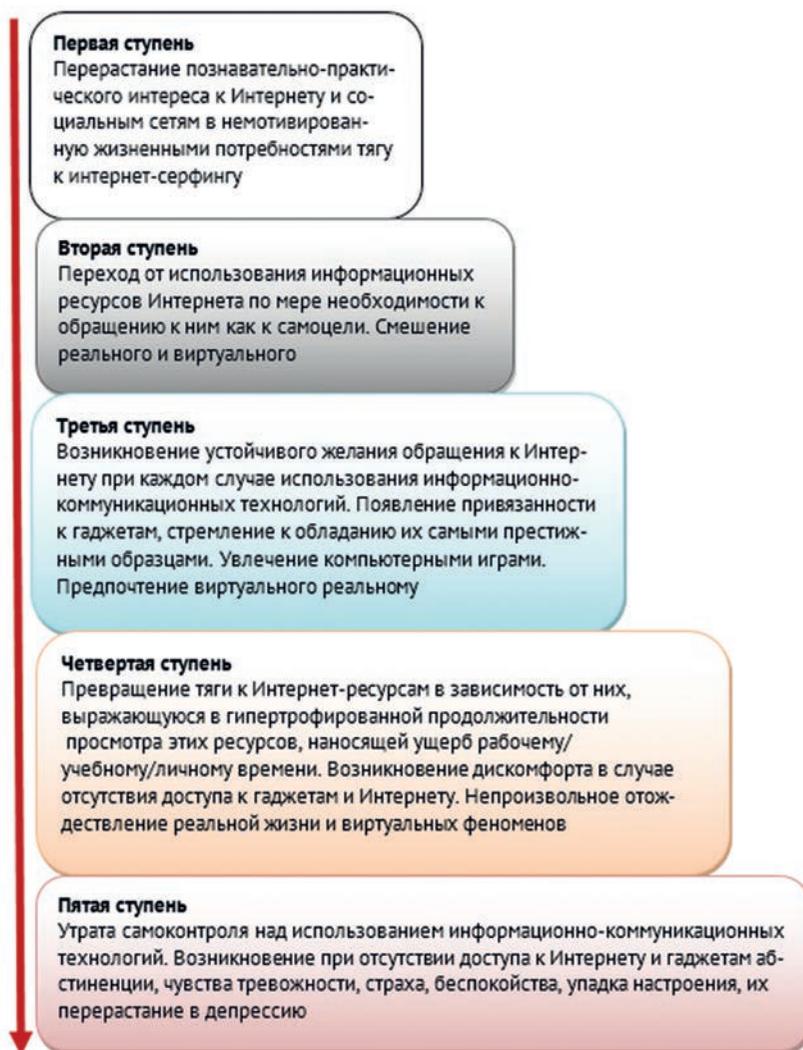
**Экспериментальное наблюдение проявлений цифровой зависимости**

Наши наблюдения за подростками и молодежью в контексте изучения проблемы цифровой зависимости от социальных сетей и Интернета проводились в транспорте и на улицах города. Наблюдения проводились в одно и то же время по маршрутам общественного транспорта, пролегающим неподалеку от обследуемых школ.

Всего было обследовано 150 школьников в возрасте от 10 до 15–16 лет, обучающихся в школах № 6, 7 и 29 города Тамбова.

В исследовании принимали участие два наблюдателя. Один из них наблюдал движение детей по улице, а другой отслеживал их поведение в транспорте.

Используя метод включенного наблюдения, наши представители на каждой остановке общественного транспорта наблюдали за школьниками, которые шли из школы к этим остановкам. Обратило на себя внимание, что на пути к остановкам дети и подростки оживленно общались между собой и лишь изредка обращались к своим гаджетам. Зато как только школьники садились в транспорт, их общение прекращалось, они тут же обращались к гаджетам для просмотра интернет-ресурсов, мониторинга социальных сетей и игр. Проведенное нами исследова-



Ступени развития цифровой зависимости



#### Что такое цифровая зависимость?

ние показало, что примерно у 90% детей и подростков проявляются третья и четвертая ступени психической зависимости от Интернета и социальных сетей, что подтверждают данные аналогичных исследований зарубежных ученых.

Так, по мнению исполнительного директора реабилитационного центра Нью-Йорка Н. Кардараса, светящийся экран цифрового устройства стимулирует мозг подобно воздействию наркотика. Аналогичную точку зрения высказывают и другие исследователи, например П. Уайброу и Э. Доан. Э. Доан для определения цифровой зависимости ввел термин «цифровой наркотик» (*digital pharmakeia*) [1].

Н. Кардарас считает, что цифровые устройства негативно сказываются на процессах обучения и социализации личности. Исследование, проведенное им среди учащихся 5–6-х классов школ Южной Калифорнии, говорит о снижении аналитических функций, способности понимать эмоции собеседника [2].

Еще раньше, чем ученые из США, проблемой цифровой зависимости заинтересовались южнокорейские специалисты. В Республике Корея распространение цифровых устройств, в том числе и среди детей, достигло широких масштабов еще в середине 1990-х го-

дов. Как правило, ребенок в Южной Корее пользуется несколькими гаджетами. Излишнее время, проводимое в виртуальной сети, часто приводит к снижению памяти и внимания. Именно из исследований, проведенных в Южной Корее, к нам пришли такие термины, как «цифровая деменция» и «цифровая детоксикация». В этой стране впервые были открыты реабилитационные центры по лечению последствий чрезмерного увлечения гаджетами – так называемого цифрового слабоумия [3].

По мнению Бун Жи Вона, врача из центра исследований мозга в Сеуле, чрезмерное использование цифровых устройств затрудняет развитие мозга [3], вызывая деменцию (*digital dementia*), то есть прогрессирующую потерю мыслительной, или когнитивной, функции мозга. Речь идет не только о памяти, но и познавательных-аналитических способностях. Как правило, у людей, на какой-то период лишенных доступа к цифровым устройствам, наблюдаются снижение концентрации внимания, утрата эмоциональной связи с собеседником, безразличие к окружающему миру.

Некоторые специалисты разделяют зависимости, связанные с цифровыми технологиями, на зависимости от Интернета и зависимости от гаджетов, называя последние «цифровыми зависимостями». С на-

шей точки зрения, такая классификация неоправданна. Субъект пользуется гаджетами, во-первых, как средствами связи, которые не имеют прямого отношения к Интернету, и, во-вторых, как техническими устройствами с выходом в Интернет. И именно в последнем случае, когда субъект использует Интернет, социальные сети, просматривает «Инстаграм», играет в виртуальные игры, зарождается и проявляется цифровая зависимость. То есть источником цифровой зависимости являются не технические устройства: гаджеты, планшеты, компьютеры как таковые, а информация, воспринимаемая из Интернета начиная со светящегося экрана, ярких красок, компьютерных игр и вплоть до цифровых коммуникаций в социальных сетях.

#### Некоторые выводы

На основании изложенного можно констатировать, что цифровизация отрицательно сказывается на психическом здоровье населения, особенно детей и подростков.

Одно из последствий цифровизации заключается в том, что ее распространение, меняя сознание человека, тем самым меняет и восприятие реальности. С нашей точки зрения, помимо психических зависимостей от цифровизации возникает новый тип социализации, которую можно назвать цифровой.

Если двадцать – тридцать лет назад мы говорили о том, что девиантные формы поведения возникают у подростков и детей, попадающих под влияние социально дезадаптированных групп, связанных с криминалом, наркотиками, употреблением спиртных напитков, то сейчас процесс социализации детей и подростков в растущей мере разворачивается в виртуальном пространстве, таящем не менее грозные риски. Он совершается в сообществах виртуальных друзей, которые в реальной жизни могут никогда друг друга не знать, но зато активно и безапелляци-



*Четвертая ступень цифровой зависимости*

онно приобщают друг друга к общим виртуальным нормам и ценностям, которые исповедуются в Интернете. За примерами далеко ходить не надо. Обратимся к сетям «Инстаграм», «Одноклассники», «ВКонтакте», «Твиттер», «Фейсбук», где доминирующими регулятивами общения выступают такие выражения, как «нравится / не нравится», «одобряет / не одобряет», представляющие собой

прямые психологические установки на принятие ценностей и норм виртуальных друзей [4]. Следовательно, цифровая зависимость – это реальное социальное явление, которое уже прочно утвердилось в нашей жизни. Но почему мы придаем столь существенное значение этому феномену?

Не в последнюю очередь, в силу масштабов цифровой зависимости: информационное общество

развивается по направлению, когда реальностью становится «цифровизация повсюду». Компьютеры уже стоят на рабочих местах чуть ли не большинства из нас. Куда ни бросишь взгляд, везде увидишь светофоры, работающие по заданной программе, бортовые компьютеры в средствах транспорта, роботы, дроны, цифровое телевидение. На улице, в парке, в салоне автобуса и вагоне метро мы наблюдаем людей, с помощью гаджетов слушающих интернет-новости и музыку, читающих электронные книги, играющих в виртуальные игры.

В свою очередь, масштабы цифровой зависимости определяют и размах распространения цифровой зависимости. Ею уже охвачена значительная часть поколения «Y». Значит, цифровая зависимость превратилась в фактор, влияющий на формирование общественного сознания, на социальное поведение людей. Этот феномен больше не может игнорироваться обществом и государством, он должен изучаться, необходимо прогнозировать его последствия.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Доктор Николас Кардарас: Дети и смартфоны. Все хуже, чем нам кажется. URL: <https://econet.ru/articles/181053-doktor-nikolas-kardaras-deti-i-smartfony-vse-huzhe-chem-nam-kazhetsya> (дата обращения: 21.03.2019).
2. Карпова Е.Е. Теоретический анализ понятия «цифровая зависимость» в зарубежных исследованиях // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина, 2017. № 4. С. 111–114.
3. Ронжин Г.А. Подросток в цифровом мире // Концепт: науч.-метод. журн. 2018. № 7 (июль). URL: <http://e-koncept.ru/2018/182016.htm> (дата обращения: 21.03.2019).
4. Смирнов В.В. Информационное общество как механизм формирования «цифрового человека»: проблемы психического здоровья // Личность в информационно-образовательном пространстве: ответы на вызовы времени: сб. докладов Всерос. науч.-практ. конф. (Елец, 22 ноября 2018 г.).

## LITERATURA

1. Doktor Nikolas Kardaras: Deti i smartfony'. Vse xuzhe,, chem nam kazhetsya. URL: <https://econet.ru/articles/181053-doktor-nikolas-kardaras-deti-i-smartfony-vse-huzhe-chem-nam-kazhetsya> (data obrashheniya: 21.03.2019).
2. Karpova E.E. Teoreticheskiy analiz ponyatiya «cifrovaya zavisimost'» v zarubezhny'x issledovaniyax // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina. 2017. № 4. S. 111–114.
3. Ronzhin G.A. Podrostok v cifrovom mire // Koncept: nauch.-metod. zhurn. 2018. № 7 (iyul'). URL: <http://e-koncept.ru/2018/182016.htm> (data obrashheniya: 21.03.2019).
4. Smirnov V.V. Informacionnoe obshhestvo kak mexanizm formirovaniya «cifrovogo cheloveka»: problemy' psixicheskogo zdorov'ya // Lichnost' v informacionno-obrazovatel'nom prostranstve: otvety' na vy'zovy' vremeni: sb. dokladov Vseros. nauch.-prakt. konf. (Elesz, 22 noyabrya 2018 g.).

## Международное пространство высшего образования: уроки навигации

Буквально через несколько дней после завершения Профессорского форума в Москве, который наш журнал осветил в предшествующем номере, в Ульяновском государственном педагогическом университете имени И.Н. Ульянова прошла Международная научно-практическая конференция «Выход университетов в международное пространство: анализ опыта и современные тренды».

Почему мы ставим два этих события в один ряд? Прежде всего потому, что оба они ориентированы на разведку того пути, который, как мы надеемся, приведет нашу высшую школу в будущее. И на форуме, и на конференции обсуждались не очередные порции реформ и действий по модернизации вузов, проходившие в духе «работы над ошибками», а вполне понятные задачи сегодняшнего и завтрашнего дня.

Конференция работала два дня: 14 и 15 февраля. Ее организаторами выступили Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Правительство Ульяновской области, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, а также Международная ассоциация по связям издателей «PILA» / Международное регистрационное агентство «CROSSREF».

Педагогический университет Ульяновска был избран местом проведения конференции не случайно. Дело в том, что этот вуз в последний период стал инициатором весьма примечательных международных форумов. В частности, в июне прошлого года уни-



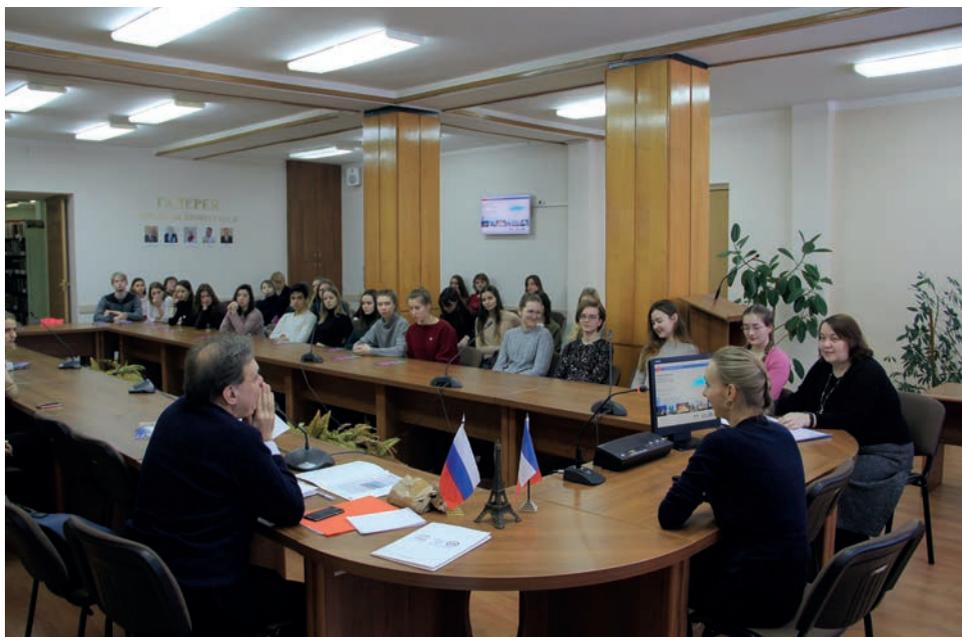
*Ульяновский государственный педагогический институт им. И.Н. Ульянова*

верситет принимал главных редакторов научных периодических изданий, которые с участием зарубежных коллег обсудили пути повышения уровня наших журналов и назревшие меры по их продвижению в международные накометрические базы данных. И разговор этот, на наш взгляд, получился.

Нынешняя конференция собрала около 250 участников из 12 субъектов Российской Федерации, а также из Белоруссии, Казахстана, Великобритании. Отечественные вузы были представлены вполне авторитетно. В Ульяновск приехали проректоры по науке и стратегическому развитию вузов, начальники управлений научной политики, руководители центров публикационной активности вузов, научные редак-

торы и издатели, а среди научно-педагогических работников преобладали исследователи проблем развития университетского менеджмента, социологии молодежи.

С приветственным словом к участникам конференции обратилась исполняющая обязанности ректора Ульяновского государственного педагогического университета Тамара Девяткина. Она подчеркнула, что в число национальных целей и стратегических задач Российской Федерации входит обеспечение глобальной конкурентоспособности нашей страны в сфере образования и науки. Очевидно, что проблема масштабной внутренней адаптации к международным требованиям наиболее остро стоит перед подавляющим большин-



*Дискуссия на круглом столе*

ством региональных университетов, среди которых многие, говоря откровенно, не только не имеют опыта в интернационализации образовательных программ и научных достижений, но и не располагают для этого достаточными ресурсами. И конференция посвящена как раз обмену опытом и поиску тех возможностей, которые имеются у университетов в регионах, их научно-исследовательских центров и лабораторий, научных журналов для вхождения в международное научно-образовательное пространство.

Тамара Девяткина особо приветствовала ведущих экспертов из федеральных университетов, реализующих проект 5-100. «Рассчитываем, – сказала она, – что ваш опыт, ваши пути и способы решения проблем международного сотрудничества, работы с зарубежными учеными, научных публикаций, вхождения в международные рейтинги будет крайне полезен и востребован».

В рамках пленарной дискуссии представители ведущих российских вузов рассказа-

ли о возможных путях и стратегиях повышения уровня научно-исследовательской и образовательной деятельности отечественных университетов до мирового уровня.

Видный деятель образования, крупный ученый-психолог Александр Асмолов подчеркнул, что «образы “университета-фабрики” и “университета-супермаркета”, вышедшие на первый план в период индустриализации, неуклонно приводят к тому, что университет теряет свою мировоззренческую, идеологическую функцию». Чтобы ответить на вопрос, что способствует интеграции национальной науки и образования в международное пространство, необходимо четко понимать, в чем состоит функция образования: «Ключевая задача образования – ценностная. Образование – это идеология, образование – это идеология развития личности, образование – это конструирование мотивов больших и малых социальных групп. С университетом не работает формула “незаменимых нет”: здесь незаменимые профес-

сора готовят незаменимых людей! Именно в этом – уникальная миссия университета. А тот, кто знает, для чего, всегда сможет ответить на вопрос “как”».

Владислав Голдин, профессор кафедры регионоведения, международных отношений и политологии Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, рассказал, как на территории Европейского Севера России организовано научно-образовательное пространство.

Доклад директора Института государственного управления и предпринимательства Уральского федерального университета им. Б.Н. Ельцина Алексея Ключева был посвящен анализу тех проблем и неожиданных эффектов, которые возникают в процессе реформирования, реструктуризации высшей школы. По его мнению, «образование необходимо рассматривать в контексте доверия: доверия студентов к преподавателям, профессорско-преподавательского состава – к администрации. Многие проблемы современной высшей школы объясняются потерей этой фундаментальной ценности – ценности доверия».

О барьерах, с которыми сталкивается высшая школа и наука в провинции, рассказал доктор исторических наук, сообщил представитель Центра стратегических исследований Ульяновской области Сергей Проккопенко.

Продолжила дискуссию Нина Дергунова, профессор кафедры методики гуманитарного и поликультурного образования Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, осветившая не только внешние проблемы, с кото-

рыми сталкиваются университеты в регионах (а это, как мы знаем, недостаточное финансирование, отсутствие диссертационных советов), но и внутренние барьеры, которые приходится преодолевать исследователю в провинции.

Профессор кафедры физики и технических дисциплин Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, главный редактор научного журнала «Пространство, время и фундаментальные взаимодействия» Сергей Червон представил подробный анализ условий успешного вхождения представителей национальной науки и образования в международные научные программы. Как очевидно, этому способствуют «высокая профессиональная квалификация, активность и авторитет научной группы и руководителя в данной сфере деятельности за последние пять лет». Сергей Червон пожелал начинающим ученым культивировать интеллектуальную смелость, не бояться подавать заявки на различные конкурсы и гранты.

Это бывает далеко не всегда, но на конференции в Ульяновске с пленарным заседанием по своей содержательности вполне были сопоставимы некоторые круглые столы.

О перспективах и задачах академического сотрудничества между Францией и Россией, а также о той тяжелой предварительной работе, которая необходима для построения университета будущего, рассказал в рамках круглого стола «Развитие моделей академической мобильности» Коши Паскаль, атташе по академическому сотрудничеству Посольства Франции в России.

Незаемный интерес вызвал круглый стол «Прерванные по-

леты» международных научных проектов отечественных ученых». Лейтмотивом выступлений и дискуссий стал анализ прецедентов истории до-революционной, советской и современной российской высшей школы и науки, являющихся примерами запрета, остановки или прекращения научных исследований и проектов в силу разнообразных социальных и культурных причин. И скажем прямо: многим было о чем рассказать...

О социокультурных проблемах, возникавших в 1990-е годы при попытках построения российско-голландских отношений в сфере образования, рассказал видный ученый-педагог, академик РАО Анатолий Цирульников. В историко-педагогическом аспекте он рассмотрел возможности и ограничения участия государственных и негосударственных структур при построении совместных международных образовательных проектов.

Профессор Ульяновского государственного университета Алексей Смагин представил свое видение драматической истории становления в Ульяновске научно-технического центра микроэлектроники международного уровня в 1980-е годы.

Первейшим условием развития отечественной науки, как известно, является продвижение наших научных журналов в глобальные индексы цитирования. Алгоритм выведения научного журнала на международный уровень, когнитивные и социальные предпосылки возникновения, особенности функционирования и критерии определения псевдонаучного и околонучного знания обсудили на семинаре «Современные технологии развития научных журналов». А

представители международного регистрационного агентства Crossref рассказали об успешной практике издательской деятельности в современном мире, предоставляемых агентством услугах, новых технологиях усиления научно-значимых «эффектов» публикаций, ответили на вопросы слушателей.

Кстати говоря, участники конференции, прошедшие углубленное изучение современных технологий развития научных журналов по дополнительной профессиональной программе, получили удостоверение о повышении квалификации. Для многих это было совсем не лишним.

Конференция в Ульяновске, по общему мнению, носила жизненный, конструктивный характер. Понятно, что билетов в мировые лидеры высшей школы на ней не выдавали, но добросовестный слушатель въяе услышал лоцманов, способных проложить курс в пространстве международных связей в сфере образования и науки. А некоторые участники конференции высказали предложение сделать подобные встречи ежегодными и превратить Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова в постоянную площадку работы над проблемой выхода региональных университетов в международное пространство. Пусть так и будет! Но все-таки дискуссии по актуальным проблемам высшего образования должны путешествовать по просторам нашей страны, чтобы вовлечь в свою орбиту максимум заинтересованных профессоров, преподавателей и руководителей вузов.

*А.П. Липатова, Н.П. Николаев,  
Ульяновск – Москва, март 2019 года*

# Рекомендации авторам журнала «Высшее образование сегодня»

**1.** Статьи, направляемые для публикации в журнал, должны освещать результаты исследований и/или практический опыт и содержать информацию, открытую для печати и представляющую научный и практический интерес. Статьи аспирантов, докторантов, соискателей ученой степени, указываемые в списках научных трудов, как правило, должны отражать основные результаты их диссертационных исследований.

Статьи предоставляются на русском или английском языках;

Объем статьи должен составлять 12000–18000 знаков с пробелами (включая аннотацию и список литературы).

**2.** В состав статьи необходимо включать:

УДК;

фамилии и инициалы авторов;

название на русском и английском языках;

аннотацию, как правило, объемом 150–200 слов на русском и английском языках;

ключевые слова (5–7 слов или словосочетаний) на русском и английском языках;

список литературы на русском языке и его транслитерацию латинской графикой. Список литературы необходимо оформлять в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008. Рекомендуемое число ссылок в одной статье: 15–20. Ссылки на работы, находящиеся в печати, не приводятся;

краткие сведения об авторах, включающие фамилию, имя, отчество, ученую степень, ученое звание (полностью), место работы с указанием почтового адреса, телефона организации и адре-

са электронной почты, должности, контактного телефона, сферы научных интересов и число опубликованных научных работ. Все эти данные помещаются на отдельной странице.

**3.** Статьи представляются в электронном варианте в виде файла формата *MS Word для Windows (\*.doc)* по электронной почте на адрес [universitas@mail.ru](mailto:universitas@mail.ru). Название файла должно состоять из фамилии автора и названия статьи.

В тексте допускаются выделения отдельных слов и словосочетаний полужирным начертанием и курсивом.

Не рекомендуется использовать для выделения элементов текста ПРОПИСНЫЕ БУКВЫ, р а з р я д к у через пробел и подчеркивание, а также подстрочные ссылки.

**4.** Рисунки могут быть включены в файл текста и иметь сквозную нумерацию. Кроме этого, они обязательно должны быть представлены отдельным файлом в формате (\*.tiff), (\*.jpeg) с разрешением не менее 300 dpi в цветном или черно-белом изображении. Подрисовочные подписи следует набирать сразу же после ссылки на рисунок. То же самое относится и к таблицам. Текст таблиц не должен выходить за пределы ячеек. Таблицы должны быть представлены в формате *MS Word для Windows*.

Не принимаются к публикации сканированные рисунки.

**5.** При наборе формул следует использовать программу *MathType*; для набора символов – шрифт *Euclid Symbol*.

При наборе графиков использовать гарнитуры *Times New Roman*, *Arial*.

Графики, выполненные в программе *Microsoft Excel*, присылаются отдельным файлом вместе с табличными данными.

Не принимаются сканированные графики, формулы, таблицы.

**6.** Список литературы должен содержать все цитируемые и упоминаемые в тексте работы в алфавитном порядке, сначала приводятся источники, опубликованные на кириллице, а затем – латинской графикой. Библиографическая запись, содержащая данные о литературном источнике, дается в следующем формате: для книг и других непериодических изданий – фамилия и инициалы автора, полное название работы, место издания, год издания, число страниц; для периодических изданий – фамилия и инициалы автора, полное название работы, название издания, год выпуска, номер (том), страницы. При ссылке на литературный источник в тексте приводится порядковый номер работы по списку литературы в квадратных скобках и через запятую – номер страницы, на которой содержится цитируемый фрагмент.

Не принимаются к публикации статьи, где ссылки на источники оформлены в виде подстраничных ссылок, вынесенных в сноски.

**7.** Авторы несут ответственность за оригинальность представленных к публикации статей, за отсутствие в них заимствований, достоверность приводимых фактов, статистических данных, имен собственных, географических названий и прочих сведений.

**8.** Рекомендуется учитывать, что все статьи, поступающие в журнал, проходят рецензирование и проверку на оригинальность.

# Как подписаться на журнал «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ»

Подписка проводится по общероссийскому каталогу

КАТАЛОГ АГЕНТСТВА «РОСПЕЧАТЬ» ГАЗЕТЫ И ЖУРНАЛЫ  
индекс 80790

Подписку на журнал оформляют многие территориальные агентства,  
распространяющие средства массовой информации

Подписку с любого месяца можно оформить непосредственно в редакции журнала «Высшее образование сегодня». Поскольку подписка осуществляется правообладателем, проведение конкурса для подписки государственными организациями не требуется. По запросу подписчика выставляется счет на предварительную оплату и заключается договор подписки, предоставляются все необходимые документы.

## БЛАНК-ЗАЯВКА ДЛЯ ПОДПИСКИ НА ЖУРНАЛ «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ»

Цена одного номера с доставкой – 440 руб. 00 коп. с НДС \_\_\_\_\_

Подписка на полугодие – 2640 руб. 00 коп. с НДС \_\_\_\_\_

Номера и число комплектов \_\_\_\_\_

Выслать по адресу \_\_\_\_\_

Название (Ф.И.О.), адрес, электронная почта подписчика \_\_\_\_\_

При направлении заявки пользуйтесь электронной почтой: [universitas@mail.ru](mailto:universitas@mail.ru) или [new-voslogos@mail.ru](mailto:new-voslogos@mail.ru).

Почтовый адрес редакции: 111024, Москва, Авиамоторная ул., д. 55, корп. 31, офис 305,  
телефон: (495) 221-50-16

ПЛАТЕЖНЫЕ РЕКВИЗИТЫ: АНО ВО «Российский новый университет»

ИНН 7709469701; КПП 770901001;

р/с 40703810738090103968 в ПАО Сбербанк, г. Москва, БИК 044525225, корсчет 30101810400000000225.

## «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ»

Ежемесячный журнал для руководителей, преподавателей, научных сотрудников вузов, аспирантов  
и докторантов – для всех, кто интересуется проблемами образования и науки

Рецензируемое издание ВАК в области педагогики, психологии

### ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

К публикации принимаются статьи объемом 12 000 - 18 000 знаков с пробелами, в отдельных случаях до 20 000 знаков (0,5 а.л.), которые должны быть направлены в редакцию электронной и обычной почтой. Желательно дополнить статьи таблицами и цветными иллюстрациями в виде рисунков, графиков, фотоснимков.

В сведениях об авторе должны быть указаны фамилия, имя, отчество (полностью), адрес, ученая степень и звание, должность и место работы, сфера научных интересов, общее число научных трудов, а также предоставлена фотография автора с разрешением 300 dpi.

### РАЗМЕЩЕНИЕ РЕКЛАМЫ В ЖУРНАЛЕ

Обложка

1-я сторона – 30 000 руб.

2-я и 3-я сторона – 18 000 руб.

4-я сторона – 23 000 руб.

Внутренние полосы

1 полоса – 18 000 руб.

1/2 полосы – 12 000 руб.

1/4 полосы – 8000 руб.

Рекламно-информационные

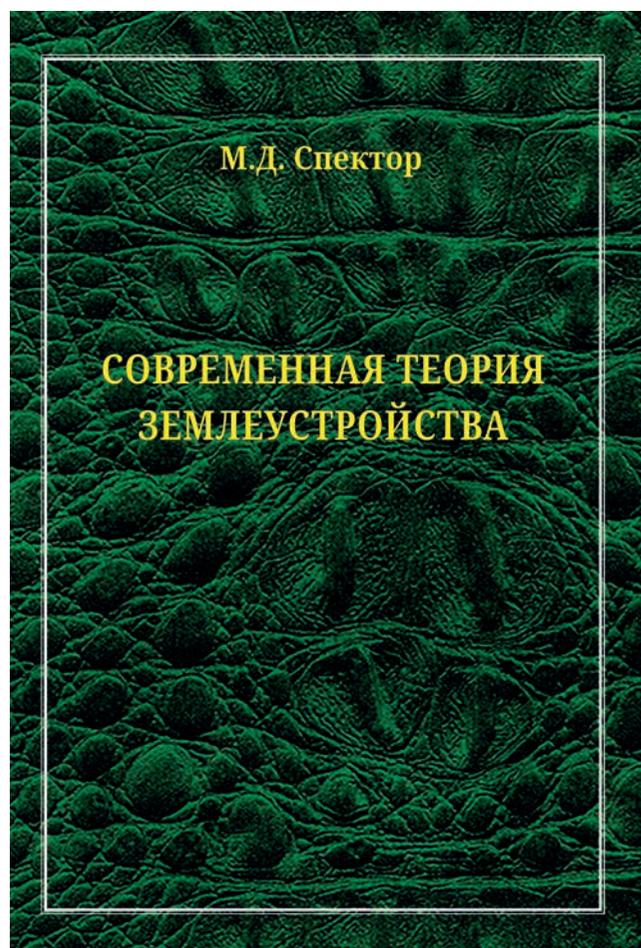
и экстренные материалы

1 полоса – 18 000 руб.

По вопросам подписки и размещения информационных сообщений обращаться по телефону:  
(495) 221-50-16, электронной почте: [universitas@mail.ru](mailto:universitas@mail.ru) или [new-voslogos@mail.ru](mailto:new-voslogos@mail.ru)

# У нас в издательстве

читатель всегда найдет что-нибудь новое



**М.Д. Спектор. Современная теория землеустройства: монография / Спектор М.Д. Под ред. Т.М. Королёвой. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета. – 138 с., илл.**

Рекомендуемая цена 550 руб.

ISBN 978-5-89789-142-9

Критически анализируются ранее сложившиеся теории землеустройства. Предлагается новый теоретический подход, отвечающий реалиям и перспективам развития рыночной экономики. Раскрываются особенности землеустройства с учетом специфики различных форм хозяйств. Предлагается оценка реформенного устройства территорий. Освещаются вопросы землеустройства сельских территорий.

Для ученых, разрабатывающих проблемы землеустройства. Представляет интерес для практических специалистов-землеустроителей. Может использоваться в учебном процессе при подготовке кадров по направлениям землеустройства и кадастра, геодезии и дистанционного зондирования, экологии природопользования и др.

## ПО ВОПРОСАМ ИЗДАНИЯ И ПРИОБРЕТЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ ОБРАЩАТЬСЯ

111024, Москва, Авиамоторная ул., д. 55, корп. 31, офис 305

Справки по тел.: (495) 221-50-16

Электронная почта: [universitas@mail.ru](mailto:universitas@mail.ru)