



**Реформы
Нововведения
Опыт**

Рецензируемое издание ВАК
в области педагогики
и психологии

Higher Education Today

Высшее образование СЕГОДНЯ

2019

11



**Управление
качеством
как наука
и искусство**
2



**Учим
русский
в инстаграм**
30



**С Днем народного
единства,
дорогие друзья!**



**Прокрастинация:
психологический
паттерн или
откровенная лень?**
43



**Как защищали
диссертации в
университетах
Российской
империи**
60



ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИНТЕРНЕТ-ЭКЗАМЕН ДЛЯ ВЫПУСКНИКОВ БАКАЛАВРИАТА (ФИЭБ)

Независимая сертификация выпускников бакалавриата по 22 популярным направлениям подготовки

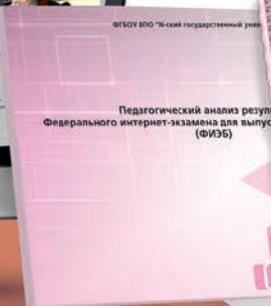
Приглашаем Ваш вуз выступить в качестве базовой площадки ФИЭБ и получить:

- Независимую оценку качества подготовки выпускников бакалавриата
- Свидетельство о присвоении статуса базовой площадки
- Педагогический анализ результатов
- Сертификат качества, который учитывается при процедуре профессионально-общественной аккредитации и дает преимущество при участии в проекте «Лучшие образовательные программы инновационной России»

В 2019 году
в экзамене приняли участие студенты 133 вузов России и стран СНГ.
65 вузов стали обладателями сертификатов качества.

Присоединяйтесь и Вы к ФИЭБ-2020!

Прием заявок на право стать базовой площадкой продлится до 20 декабря 2019 года.





СОДЕРЖАНИЕ

БОЛЬШИЕ ВЫЗОВЫ

Главное – качество

Воробьева А.А. Развитие внутренней системы менеджмента качества образовательной деятельности в вузе: процессно-критериальная технология 2

Днепров С.А. Эргономические аспекты деятельности современного вуза 11

ПЕДАГОГИКА

Современные стратегии

Шармина Т.Н., Бердюгина О.Н. Обучение математике в университете в условиях реализации индивидуальных образовательных траекторий 16

Карабанов С.С., Подымова Л.С. Технология сбалансированных показателей как элемент конкурентной стратегии общеобразовательной организации 21

Учим русскому языку

Маркова Н.С. Система упражнений по теме «Локативные местоименные наречия» (из опыта преподавания русского языка как иностранного) 24

Ивкина М.И. Функциональность социальной сети Instagram при обучении иностранному языку 30

Обучать и воспитывать

Кошик А.В., Долинина И.Г. Формирование социальной ответственности обучающихся политехниче-

ского вуза: дисциплины, формы и методы 36

Феномен понимания

Kovalyov P.I. The Didactic Aspects of Understanding 39

ПСИХОЛОГИЯ

Воспитание личности

Слученкова К.А. Социально-психологические детерминанты прокрастинации у подростков 43

Компетентность специалиста

Ганичева И.А., Патрикеева Э.Г. Изучение профессиональной психологической компетентности педагога 49

Попова Ю.Н., Юркова Ю.В. Саморегуляция в системе профессионально важных качеств офицера в военно-профессиональной деятельности 54

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Уроки истории

Пономарев В.Н. О производстве в ученые степени в российских университетах: 1803–1864 годы 60

СОБЫТИЯ

VI Глобальная конференция по новым образовательным технологиям EdCrunch 2019 69

Рекомендации авторам журнала «Высшее образование сегодня» 73

Contents 74

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 негосударственных вузов, Российский новый университет

А.Ф. Киселев, Российская академия образования

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

А.В. Лубков, Московский педагогический государственный университет

В.А. Мазиллов, 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

Р.И. Халмурадов, Самаркандский государственный университет, Республика Узбекистан

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, 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования), 13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры, 13.00.05 – Теория, методика и организация социально-культурной деятельности, 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования, 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии, 19.00.02 – Психофизиология, 19.00.05 – Социальная психология, 19.00.07 – Педагогическая психология

*А.А. Воробьева,
Российский университет дружбы народов*

Развитие внутренней системы менеджмента качества образовательной деятельности в вузе: процессно-критериальная технология



Российский университет дружбы народов

Введение

В рамках Болонского процесса с начала 2000-х годов высшим учебным заведениям стран-участниц было предложено создать системы менеджмента качества, соответствующие Стандартам и рекомендациям по обеспечению качества на европейском пространстве высшего образования (ESG) [8]. Практика показала, что реализация этих систем является далеко не простой задачей [1].

В последние годы предпринимается много попыток определения качества образования с привлечением внешних систем его оценки. С этой целью практикуется разра-

ботка рейтингов вузов, организация государственной и профессионально-общественной, в том числе и международной, аккредитации, проведение опросов удовлетворенности деятельностью вузов. Приглашаются независимые эксперты, осуществляются мониторинги высших учебных заведений по различным, часто взаимоисключающим или противоречащим друг другу показателям.

Самым сложным для оценки качества предметом является как раз образование, так как большинство систем его оценки опирается на квантификацию показателей, которых, к сожалению, в образова-

тельной деятельности не так много, а те, которые есть, являются субъективными либо косвенными. Например, в Международном рейтинге лучших университетов мира (QS) качество образования определяется на основе показателей «академическая репутация» (репутационный показатель, «весьящий» 40% рейтинга), «соотношение преподавателей и студентов» (20% рейтинга), «доля иностранных студентов» (5%) и «доля иностранных преподавателей» (5%) [5]. Мировой рейтинг университетов (THE) опирается на показатели «репутационный опрос» (15% рейтинга), «соотношение преподавателей и студентов» (4,5%), «соотношение аспирантов и бакалавров» (2,25%), «остепененность» (6%), «доход от образовательной деятельности» (2,25%) [9]. Даже в многомерном рейтинге вузов U-Multirank образовательная деятельность представлена всего несколькими ключевыми показателями: «доля выпуска бакалавров», «доля выпуска магистрантов», «доля бакалавров, окончивших обучение в срок», «доля магистрантов, окончивших обучение в срок». И хотя этот рейтинг и использует дополнительные индикаторы образовательной деятельности, они не отображаются в таблицах сравнения вузов [7].

Возникает вопрос о принципиальной возможности измерения качества деятельности вуза и возможности управления этим качеством в ситуации, когда общепринятые ва-



АЛЕКСАНДРА АНДРЕЕВНА ВОРОБЬЕВА

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики, директор департамента обеспечения качества образовательных программ Управления образовательной политики Российского университета дружбы народов. Сфера научных интересов: менеджмент высшего образования, системы управления качеством в высшем образовании, педагогика высшей школы. Автор 40 опубликованных научных работ. Электронная почта: vorobyeva-aa@rudn.ru

Рассматриваются основные принципы применения процессной и критериальной технологий в управлении качеством применительно к организациям высшего образования. Приведена характеристика методологии описания процессов на основе метода IDEFO. Даны примеры использования этого метода для выделения, описания и построения карт процессов образовательной деятельности вуза. Описаны методы выделения критериев оценки эффективности процесса, включая общую методологию их разработки на примере действующей в Российском университете дружбы народов с 2006 года системы менеджмента качества.

Ключевые слова: оценка качества, высшее образование, повышение качества, TQM, образовательные стандарты.

The article discusses the basic principles of the application of process and criteria technologies in quality management in relation to higher education organizations. A characteristic of the methodology for describing processes based on the IDEFO method is given, as well as examples of using this method to isolate and describe processes and construct process maps for educational activities of a university. The methods for selecting a process effectiveness assessment criteria and the general methodology for their development are described (based on the quality management system implemented at RUDN University in 2006).

Key words: quality assessment, higher education, quality improvement, TQM, educational standards.

рианты построения систем менеджмента качества отсутствуют. Приходится также учитывать противоречия в подходах к этой проблеме. Как мы знаем, разные организации по-разному оценивают значимость или вес различных показателей качества работы вузов.

Управление качеством:

ключевые позиции и подходы

Качество – наиболее существенная характеристика любого объекта, однако само определение этого понятия в конкретных ситуациях учитывается неоправданно редко.

В широком смысле качество обычно определяют как степень соответствия совокупности присущих объекту характеристик тем или иным природным или искусственным свойствам, придающим ему определенность, а также требованиям, плановым значениям и/или ожиданиям. Применительно к образованию эти параметры могут быть установлены или определены руководящими и контрольно-надзорными органами (например,

такого рода параметры отражены в федеральных государственных образовательных стандартах), вузами, имеющими право на разработку собственных образовательных стандартов, но также и другими стейкхолдерами: поступающими в вузы, студентами, работодателями, органами власти, иностранными партнерами, практически любыми лицами, с которыми высшее учебное заведение взаимодействует. Последняя позиция определения стандартов качества довольно часто не учитывается вузами и другими организациями, что, в частности, не позволяет системно улучшать образовательные программы с учетом новых потребностей студентов, выпускников и работодателей.

Управление качеством подразумевает управленческую деятельность, которая охватывает весь жизненный цикл продукции, системно обеспечивает стратегические и оперативные процессы повышения ее качества и функционирования самой системы управления качеством. В эту деятельность обычно включают разработку

политики и целей в области качества, планирование качества, управление качеством, обеспечение и улучшение качества. Управление качеством производится на системной основе, которая часто обозначается как система менеджмента качества.

В рамках менеджмента качества используются процессная и критериальная технологии, позволяющие, с одной стороны, моделировать процессы, и оценивать их результативность – с другой [2]. При оценке качества деятельности – соответствии достигнутых результатов деятельности стандартам, установленным плановым значениям, а также ожиданиям заинтересованных сторон – предполагается либо соответствие указанным параметрам, либо установление допустимых отклонений. Стоит отметить, что определение значимых для вуза требований и ожиданий также является частью менеджмента качества. Так, высшее учебное заведение вполне может решить, что требования федеральных государственных образовательных стандартов не являются значимыми, и продолжит оказывать образовательные услуги без государственной аккредитации.

В управлении качеством выделяются различные модели, в том числе всеобщее управление качеством: Total Quality Management (TQM) – стратегия управления, нацеленная на повышение качества всех организационных процессов [6], и модель Европейского фонда управления качеством (EFQM Excellence Model) [4].

В управлении качеством выделяются и другие модели, однако они все объединены общим признаком – модели рассматривают управление качеством через единство процессов и критериев. Необходимо отметить, что традиционные модели управления качеством в первую очередь ориентированы на компании, занятые непосредственно в производстве товаров, например крупные заводы, в связи с чем прямой перенос этих моделей на систему образования часто приво-

дит к излишней фокусировке руководства вузов и некоторых других стейкхолдеров на количественных показателях без учета особенностей высшего образования и качественных параметров образовательной деятельности. Этот аспект системы менеджмента качества требует дополнительной проработки при создании внутренней системы управления качеством вуза и должен быть отражен как при построении процессов, так и при формировании критериев их оценки.

Процессная и критериальная технологии в управлении качеством

Процессная технология позволяет повышать качество деятельности в целом на основании анализа и улучшения каждого рабочего процесса. Эта технология состоит из декомпозиции процессов деятельности на серию взаимосвязанных подпроцессов (детализированных процессов), выявления основных факторов влияния на эти процессы (инструментов), определения их функциональности и собственно действий по повышению эффективности процессов посредством улучшения функционирования инструментов. Процессная технология предполагает использование, как правило, описательных (нечисловых) методик мониторинга и управления. Процессы могут быть описаны на нескольких уровнях детализации.

Для процесса можно выделить четыре *основных компонента*:

- вход (поступающие вводные, которые будут преобразованы в рамках процесса);
- выход (полученный в ходе процесса результат);
- управляющие/контролирующие элементы (традиционно: нормативные документы, требования, стандарты, планы-графики и др., регламентирующие протекание процессов; однако здесь, на наш взгляд, также возможно выделение структур и отдельных лиц, ответственных за протекание процессов);

– инструменты/механизмы (ресурсы, механизмы, элементы инфраструктуры, затраты, отдельные подразделения и исполнители, необходимые для регулирования процесса).

При этом выходы одного процесса могут быть входами, управляющими элементами или механизмами для другого.

Критериальная технология служит для количественной оценки качества. Суть этой технологии состоит в выделении численно определяемых критериев и показателей качества, мониторинге их значений, обоснованном установлении плановых значений (индикаторов) для этих показателей и принятии системных мер по их достижению. Критерии и соответствующие им индикаторы могут быть выделены для любого компонента процесса и отслежены на всех этапах контроля (предварительном, текущем, заключительном). Численные значения индикаторов могут быть определены на основе требований и стандартов, установленных организацией в соответствии с ее целями и возможностями, а также на основе обратной связи, полученной от потребителей и иных стейкхолдеров.

Таким образом, процессно-критериальная технология управления качеством позволяет описать рабочие процессы организации на необходимом уровне детализации, параллельно квантифицируя их параметры, в том числе с указанием предпочтительной динамики этих параметров на заданных временных отрезках. Ее применение особенно полезно в случае, если в деятельности организации соседствуют различные варианты принятия решений и развития событий. Назовем некоторые распространенные ситуации.

1. Дублирование функционала несколькими службами (и появление нескольких противоречащих результатов работы) или же появление *terra nullius* — участков работы, не закрепленных ни за одним

подразделением или сотрудником, назначение ответственных за такие участки оперативным решением, которое в дальнейшем не пересматривается.

2. Использование критериев оценки деятельности, которые носят относительно хаотичный и ситуативный характер, при этом часто композитные критерии противоречат или даже взаимоисключают друг друга (например, требования к цитируемости, числу публикаций и численности штата).

3. Раздельное планирование и последующее недостижение показателей или снижение качества в связи с нарушением критериев качества «входов» других процессов (например, прием слабых абитуриентов для достижения показателя дохода от приема и дальнейшие дополнительные затраты времени преподавателей на работу с отстающими).

4. Постоянные изменения требований (управляющих элементов) процессов не учтены в деятельности, так как изначально они не были отмечены как значимые для процесса.

5. Механизмы управления процессами не предусмотрены в нормативных документах и регламентах работы, что затрудняет понимание возможностей регулирования процессов и делает их неуправляемыми.

6. Выходы процессов слабо документированы, что не позволяет оценить результативность, эффективность и значимость процесса в рамках всей деятельности.

7. Развитие вуза создает новые задачи, процессы и критерии результативности для выполнения которых не описываются вовремя, что приводит к применению классического эмпирического метода проб и ошибок, требующего больших затрат ресурсов, чем методичная предварительная проработка, описание и документирование процессов.

8. Прием на работу новых сотрудников или перевод на более высокие должности имеющихся

сотрудников без обеспечения их деятельности внятными и подробными описаниями процессов (а не только должностной инструкцией).

Описание процессов: методология IDEF

Для описания процессов, а также последующего развития системы менеджмента качества в части документирования, информатизации и некоторых иных аспектов возможно применение систем моделирования. Одной из наиболее распространенных методологий здесь является IDEF семейства ICAM (Integrated Computer-Aided Manufacturing), которая позволяет отображать и анализировать модели деятельности широкого

спектра сложных систем в различных разрезах. Широта и глубина обследования процессов в системе определяется самим разработчиком, что позволяет не перегружать создаваемую модель излишними данными.

Наиболее подходящими для вуза, на наш взгляд, являются методы функционального моделирования и графического отображения процессов (IDEF0), моделирования информационных потоков внутри системы (IDEF1X), методология документирования процессов, происходящих в системе (IDEF3), напоминающая метод моделирования Workflow. Наиболее интересным в рамках данной статьи является метод IDEF0 (рис. 1). При этом, как было отмечено ранее, вузовская

среда значительно отличается от производства того типа, для которого разрабатывались методы IDEF, поэтому полное следование всем требованиям этого стандарта и языка моделирования излишне. В связи с этим в рамках данной статьи мы используем IDEF0-подобные схемы, основная задача которых состоит в том, чтобы показать процессы с учетом всех их элементов, тогда как соблюдение требований к оформлению имеет менее высокий приоритет.

Использование процессно-критериальной технологии в реальной практике

Тему практического использования процессно-критериальной технологии менеджмента каче-

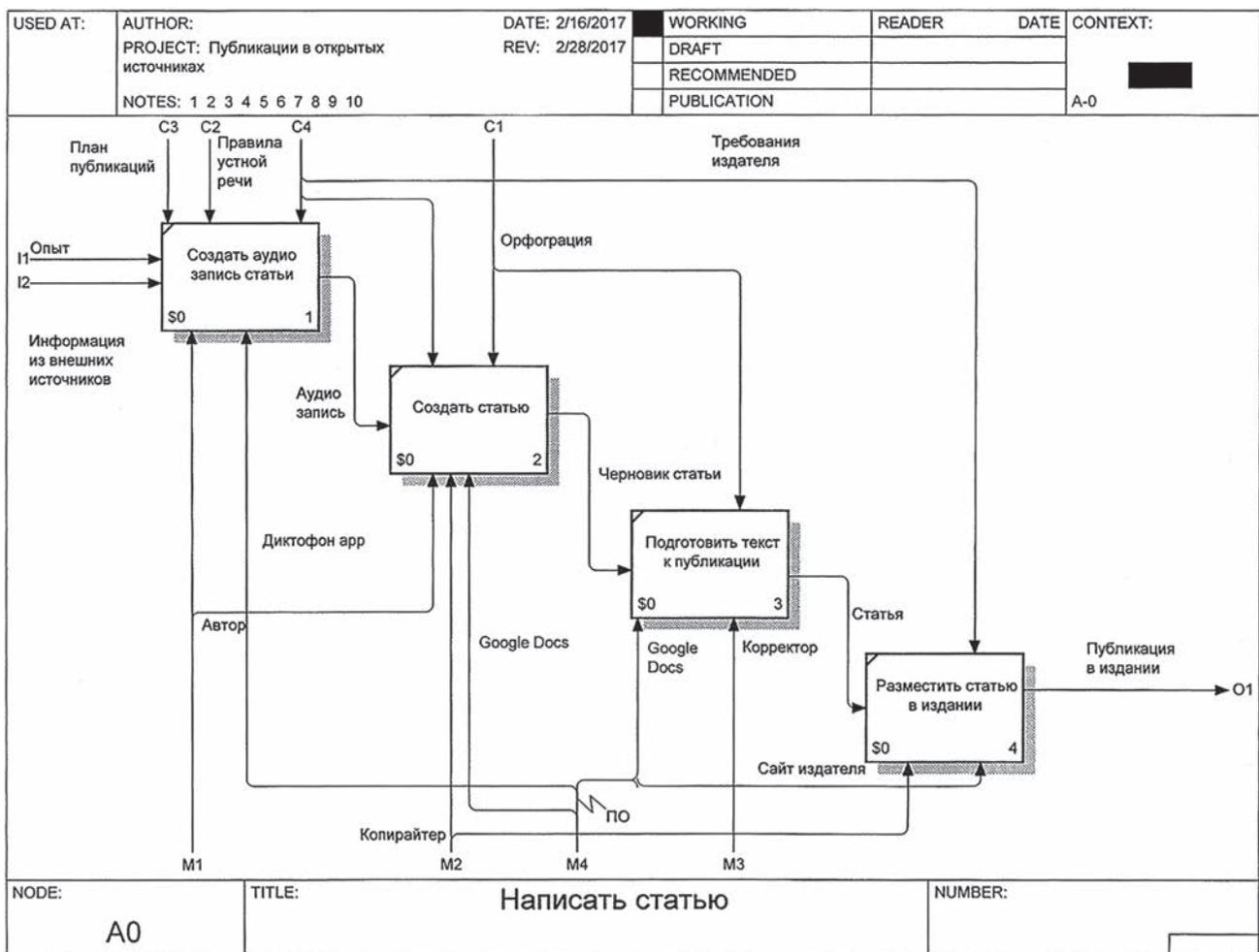


Рис. 1. Пример использования метода IDEF0 для описания процесса написания статьи. Входы процесса обозначаются стрелкой, входящей в левую сторону блока-функции, выходы – стрелкой, выходящей из правой стороны блока-функции, управляющие элементы и механизмы входят в верхнюю и нижнюю стороны (соответственно) блока-функции



В университете, где обучаются студенты более чем из 150 стран, система менеджмента качества особенно нужна. Но именно создать ее труднее всего

ства мы рассмотрим на примере Российского университета дружбы народов.

Система управления качеством нашего университета была впервые описана в Положении о назначении, целях, структуре и функциях системы качества РУДН, утвержденном в 2006 году. Этот документ характеризует преимущественно образовательный процесс, другие процессы были описаны только в связанных с ним частях.

В 2011 году в соответствии с изменениями в требованиях, предъявляемых Министерством образования и науки (ныне Министерство науки и высшего образования), было утверждено Руководство по качеству системы качества обучения Российского университета дружбы народов, составленное на основе шаблона, разработанного в Санкт-Петербургском государственном электротехническом университете «ЛЭТИ» и рекомендованного для использования всеми вузами России. В 2012 году была утверждена новая, ныне действующая редакция этого документа.

Система качества обучения РУДН сертифицирована международными, отечественными и зарубежными организациями. В частности, в 2011 году такими авторитетными

международными агентствами, как Французская ассоциация по стандартизации (AFNOR Certification) и Международная сеть сертификации (IQNet SKO), она была сертифицирована как соответствующая требованиям международного стандарта ISO 9001:2008. А в рамках сертификации ГОСТ Р было подтверждено ее соответствие стандарту ГОСТ Р ИСО 9001-2008.

В 2013 году была введена в действие методика и соответствующая методическая инструкция по использованию системы качества дополнительного образования и утверждены критерии оценки качества реализуемых программ. В 2018 году сертифицирована система менеджмента качества научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ. Таким образом, в настоящее время в РУДН действует система управления качеством обучения как по программам высшего, так и дополнительного образования, а также в области научной деятельности.

Конечно, не все сферы деятельности нашего университета отражены в действующих документах, посвященных непосредственно менеджменту качества. Многие процессы описаны в нормативных актах, регламентирующих деятель-

ность отдельных функциональных служб, а критерии качества включены в программы стратегического развития. Однако мы полагаем, что эти документы также могут считаться частью системы менеджмента качества. Это определяется тем, что на качество образования влияют не только такие явные показатели, как качественный состав преподавателей, уровень основных образовательных программ и др., но и такие, казалось бы, не связанные с учебным процессом позиции, как чистота территории, качество мебели, четкость работы бухгалтерии и пр.

Выделение процессов в рамках управления качеством

Для выделения процессов и их детализации необходимо обозначить ключевые виды деятельности и описать их как процессы «нулевого» уровня.

Например, в РУДН можно выделить несколько ключевых традиционных видов деятельности: учебную, научную, воспитательную, международную, экономическую, хозяйственную, административную (эти виды деятельности в той или иной степени характерны для любого вуза). В настоящее время отдельно выделяется деятельность по участию в национальных проектах, а также по повышению известности РУДН в мировом пространстве (участие в рейтингах относится к обоим указанным видам деятельности).

Внутри видов деятельности могут быть выделены процессы первого уровня, которые отражают их наиболее общие аспекты. Чаще всего такие процессы находятся в зонах ответственности проректоров вуза. Также можно отметить, что некоторые процессы относятся к одному виду деятельности, но ввиду их объема и/или значимости они находятся в ведении нескольких проректоров. Также существуют процессы, которые можно считать процессами высокого уровня, но ответственность за их протекание лежит

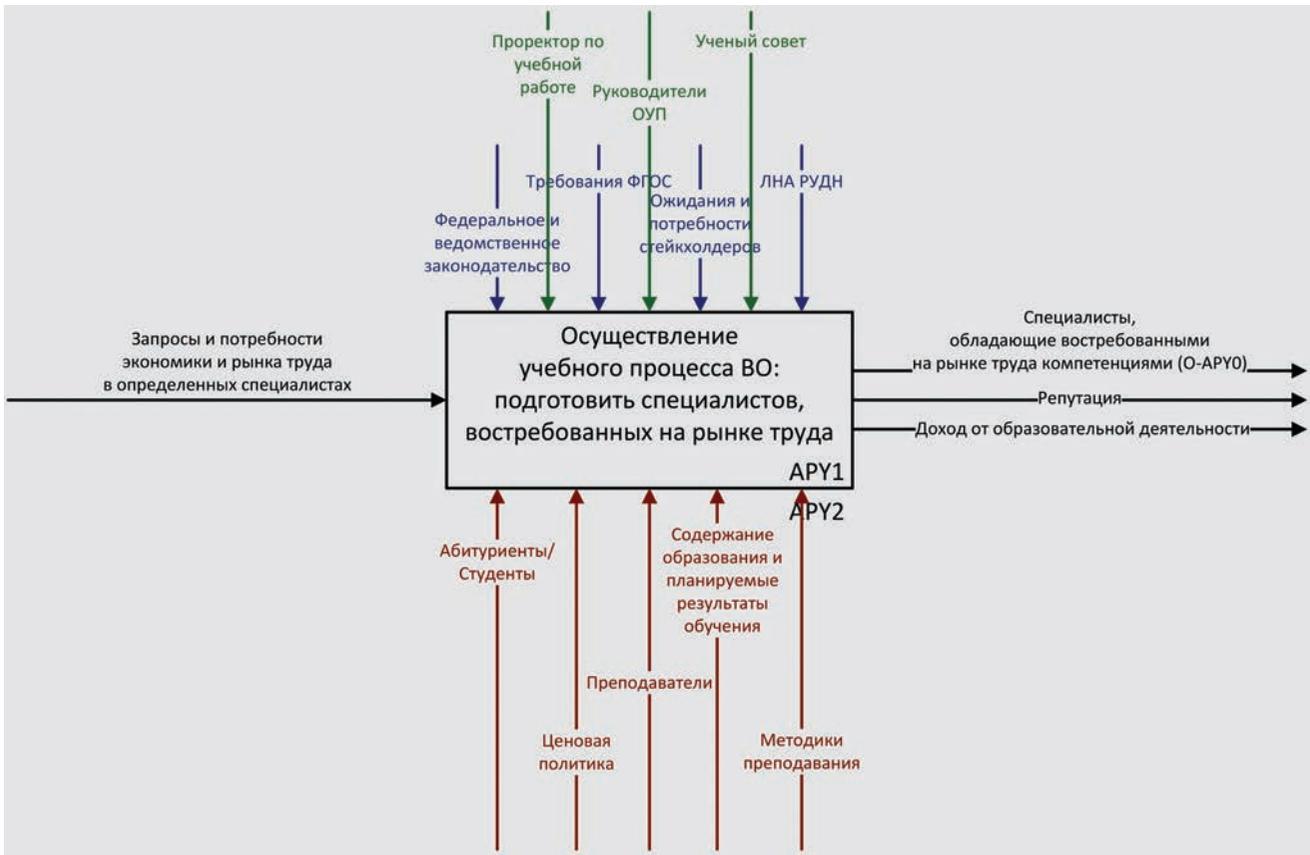


Рис. 2. Пример процесса первого уровня «Осуществление учебного процесса ВО».

Примечание: ВО – высшее образование; ЛНА – локальные нормативные акты; ОУП – основные учебные подразделения

не на проректорах, а на других сотрудниках, подчиняющихся непосредственно ректору (деканы, главный юрист-консультант, главный бухгалтер и др.).

После того, как обозначены процессы первого уровня, работа в рамках метода IDEF0 позволяет описать процессы следующих уровней. Для этого каждая функция «раскладывается» на составляющие ее подпроцессы.

В Российском университете дружбы народов можно выделить около 15 процессов первого уровня, около 40 процессов второго уровня, более 90 процессов третьего уровня. Дальнейшая детализация приводит к увеличению числа процессов минимум в два раза после каждой итерации, то есть на четвертом уровне детализации будет выделено около 180–190 процессов, на пятом – около 350–380 процессов. Мы полагаем, что для большинства многопрофильных вузов число процессов будет при-

мерно соответствовать приведенным значениям.

Стоит отметить, что на низких уровнях детализации процессы приобретают все более и более предметный характер и начинают описывать конкретные процедуры, чаще всего не требующие вовлечения сотрудников других подразделений, кроме подразделения, непосредственно реализующего процедуру (за исключением «входа» процессов). Представляется, что в рамках развития системы управления качеством целесообразно придерживаться идеи о том, что все процессы должны быть описаны на всех уровнях детализации вплоть до пятого, а процедуры этого уровня должны быть документированы в виде подробных инструкций (желателен переход к IDEF3-подобным диаграммам).

В рамках выделения процессов более низких уровней их число увеличивается фактически экспоненциально, что приводит к необходи-

мости формирования четких карт процессов, оформленных в соответствии с определенной методологией. Как было указано, одной из наиболее распространенных методологий является IDEF, в частности IDEF0. На рис. 2 и 3 приведены примеры карт процессов первого и второго уровней, выделяемых в рамках образовательной деятельности (для наглядности различные элементы процесса обозначены разными цветами, в «классическом» варианте IDEF0 используется только черный цвет).

Как видно из рис. 2 и 3, даже на первом уровне детализации у каждого процесса выделяется значительное число элементов. При определении критериев результативности этого процесса целесообразно определить их для каждого элемента.

Например, процесс APY1 (рис. 2) зависит от тех потребностей, которые существуют в экономике и на рынке труда относительно спе-

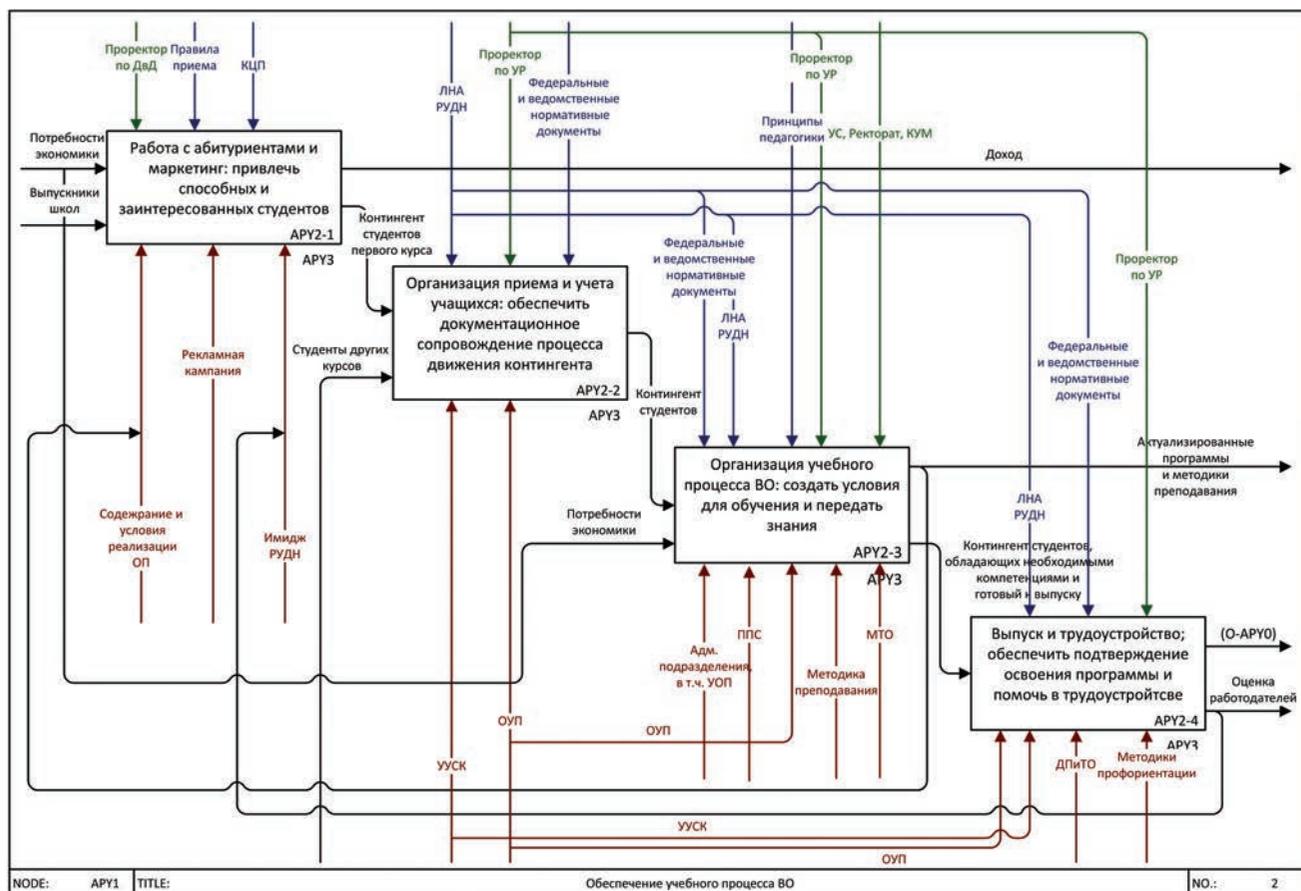


Рис. 3. Пример процесса второго уровня «Обеспечение учебного процесса ВО».
 Примечание: ВО – высшее образование; КЦП – контрольные цифры приема; ЛНА – локальные нормативные акты; УУСК – Управление учета студенческих кадров

циалистов с высшим образованием (вход процесса), поэтому можно сделать вывод о том, что качество процесса будет определяться нашими возможностями по своевременному и достаточно полному анализу этих потребностей. Это позволяет выделить первые критерии оценки всего процесса:

- своевременность проведения анализа потребностей — анализ завершен к установленному сроку (да/нет);
- полнота проведения анализа потребностей — анализ проведен по всем параметрам (да/нет).

Сам анализ должен при этом быть указан как элемент процессов низших уровней.

Выход процесса предполагает выпуск специалистов определенного уровня. Здесь можно выделить как минимум следующие критерии оценки:

- доля специалистов, окончивших обучение по образовательной

программе от общего числа поступивших;

- доля студентов, отчисленных за академическую неуспеваемость;
- средний балл диплома выпускников программы;
- доля выпускников, имеющих диплом с отличием;
- субъективная оценка выпускниками освоения ими программы (получение этих данных — отдельный процесс проведения опроса удовлетворенности);
- доля выпускников, трудоустроенных в течение полугода, года после окончания вуза;
- доля выпускников, трудоустроенных по специальности;
- число партнеров-работодателей;
- доход от осуществления образовательной деятельности.

Управляющие элементы процесса в основном представлены нормативными документами различного уровня, а также ожиданиями стейкхолдеров: абитуриентов, их

родителей, организаций, направляющих студентов на целевое обучение. Здесь можно выделить следующие критерии оценки процесса:

- соответствие условий реализации учебного процесса нормативным требованиям;
- соответствие условий реализации учебного процесса ожиданиям стейкхолдеров;
- соответствие планируемых/заявленных результатов обучения нормативным требованиям;
- соответствие планируемых/заявленных результатов обучения ожиданиям стейкхолдеров.

Данные критерии могут быть измерены дискретно или как степень соответствия в процентах.

Механизмы представлены основными компонентами, необходимыми для учебного процесса: наличием лиц, которые передают знание; лиц, которые его осваивают; программ, по которым идет этот процесс; материальных и информационных ре-

сурсов, делающих процесс возможным. Соответственно, каждый механизм имеет свои критерии оценки. Здесь приведены только наиболее общие группы критериев, так как оценка этих элементов процесса является одной из наиболее детализированных и требует сбора значительного объема данных. В число этих групп критериев входят:

- оценка качества абитуриентов (например, средний балл вступительных испытаний, доля победителей олимпиад и т.п.);
- оценка качественного состава студентов (например, средний балл по итогам сессии, доля отстающих);
- оценка качественного состава преподавателей (например, доля преподавателей с учеными степенями и званиями, средний возраст, наличие публикаций);
- оценка качества ресурсов (например, книгообеспеченность, качество материально-технического обеспечения и т.п.);
- оценка качества программ (для этого могут быть использованы аккредитационные требования Рособнадзора).

Таким образом, уже на первом уровне выделены как минимум 20 критериев оценки процесса, которые в дальнейшем распределяются по подпроцессам для обеспечения каждого критерия соответствующей методикой сбора данных и расчета значений показателей. Отдельным вопросом является установление допустимых значений для большинства критериев. Также часть критериев является композитной, например, доля преподавателей с учеными степенями и званиями и их средний возраст оцениваются на уровне всей программы, но требуют оценки и на уровне отдельного преподавателя в соотношении с другими сотрудниками, в том числе в разрезе «возраст + степень + должность». Оценка критериев производится на этапах предварительного, текущего и итогового контроля протекания процесса в соответствии с особенностями самого критерия.

Как видно из приведенного примера, комплексная оценка качества

деятельности вуза невозможна без создания системы показателей качества для каждого процесса хотя бы на первом уровне детализации. Однако необходимо особо подчеркнуть, что с учетом объема данных критическим условием работы этой системы является наличие баз актуальных, полных и точных данных, связанных в единую информационную систему. К сожалению, в настоящее время на рынке отсутствует готовое решение для этой задачи.

Практический опыт нашего университета показывает, что применение процессно-критериальной технологии в управлении качеством позволяет добиться осязаемых результатов.

1. Оптимизировать взаимодействие между службами, задействованными в смежных процессах низких уровней или аналогичных процессах высоких уровней.

2. Сократить число зон отдельного планирования и перейти к комплексной системе планирования результатов деятельности.

3. Избежать дублирования функций, отсутствия ответственных за исполнение функций, передачи функций «некорректному» подразделению.

4. Описать критерии оценки качества не только выходов и входов процессов на высоком уровне, но и управляющих элементов и механизмов, а также всех элементов процесса на низких уровнях.

5. На основе мониторинга оптимизированных критериев оценки качества выстроить деятельность для достижения максимального уровня соответствия установленным значениям показателей.

6. На основе непрерывного анализа реализации процессов разрабатывать способы их оптимизации с учетом изменений элементов.

7. Организовать документирование процессов в понятной для исполнителей форме.

8. Создать когерентные информационные базы для сбора больших объемов данных о результатах деятельности и модели данных для их

автоматизированного представления в формах, удобных для анализа.

9. Оптимизировать вопросы, связанные с анализом рисков и риск-менеджментом в целом.

Заключение

Вопрос оценки качества образования все еще остается открытым, так как в обществе не существует единого понимания требований и стандартов, которым оно должно отвечать. При этом ожидания заинтересованных сторон часто кардинально разнятся и меняются в процессе получения образования, некоторые стандарты устаревают, возникают новые, подчас непредсказуемые обстоятельства и потребности.

Построение системы менеджмента качества вуза на основе принципов научности, интеграции критериальной и процессной технологий, а также обеспечения возможности сбора данных по нормализованным показателям позволяет создать целостную модель качества, которая не только является эффективным инструментом для измерения показателей, но позволяет эффективно и грамотно совершенствовать сами процессы деятельности образовательной организации [2].

Отметим, что в грамотно выстроенной системе менеджмента качества заложен потенциал для совершенствования самой системы, что способствует постоянной актуализации и непрерывному движению к совершенству. Практический опыт РУДН показывает, что система качества, построенная на указанных принципах, работает не один год и постепенно интегрирует все процессы деятельности вуза, обеспечивая системность управления организацией без чрезмерной централизации управления, а также позволяет сравнительно легко внедрять новые процессы и организационные структуры, повышая гибкость организации и ее конкурентоспособность на рынке образовательных услуг.

В будущем академическому сообществу следует выработать единое понимание системы менеджмента качества в образовании, а также выделить основные параметры для количественных измерений эффективности деятельности вузов. Учитывая, что в рамках Болонского процесса все данные отчетов вузов о самообследовании должны быть опубликованы, например, размещены в сети Интернет в свободном доступе, наличие единой системы количественных индикаторов эффективности вуза, а также системы их нормализации позволит в меньшей степени опираться на системы рейтингования вузов с привлечением сторонних коммерческих организаций (рейтинговых агентств) и осуществлять этот процесс самостоятельно внутри образовательного сообщества, возможно, под эгидой Европейской ассоциации университетов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Дмитриев В.Я., Борисова Т.А.* Особенности применения стандарта ГОСТ Р ИСО для построения систем менеджмента качества образовательных услуг // Экономика и управление. 2017. № 6. С. 47–54.
2. *Дрондин А.Л.* Независимая оценка качества высшего образования как научная проблема и практическая задача // Высшее образование сегодня. 2019. № 3. С. 17–23.
3. *Köhler T., Landis R.S., Cortina J.M.* From the Editors: Establishing Methodological Rigor in Quantitative Management Learning and Education Research: The Role of Design, Statistical Methods, and Reporting Standards // Academy of Management Learning & Education. 2017. Т. 16, № 2. P. 173–192.
4. *Laurett R., Mendes L.* EFQM model's application in the context of higher education: A systematic review of the literature and agenda for future research // International Journal of Quality & Reliability Management. 2019. Т. 36, № 2. P. 257–285.
5. QS World University Rankings – Methodology. URL: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology> (дата обращения: 18.08.2019).
6. *Sallis E.* Total quality management in education. Routledge, 2014.
7. *Westerheijden D.F., Federkeil G.* U-Multirank: a European multidimensional transparency tool in higher education // Internationalisation of Higher Education. 2018. № 4. P. 77–96.
8. *Witte J.K.* Change of degrees and degrees of change: Comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna process. – CHEPS, Center for Higher Education Policy Studies, 2006.
9. World University Rankings 2019: methodology. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2019> (дата обращения: 18.08.2019).

LITERATURA

1. *Dmitriev V.Ya., Borisova T.A.* Osobennosti primeneniya standartov GOST R ISO dlya postroeniya sistem menedzhmenta kachestva obrazovatel'ny'x uslug // Ekonomika i upravlenie. 2017. № 6. S. 47–54.
2. *Drondin A.L.* Nezavisimaya ocenka kachestva vy'sshego obrazovaniya kak nauchnaya problema i prakticheskaya zadacha // Vy'sshee obrazovanie segodnya. 2019. № 3. S. 17–23.
3. *Köhler T., Landis R.S., Cortina J.M.* From the Editors: Establishing Methodological Rigor in Quantitative Management Learning and Education Research: The Role of Design, Statistical Methods, and Reporting Standards // Academy of Management Learning & Education. 2017. Т. 16, № 2. P. 173–192.
4. *Laurett R., Mendes L.* EFQM model's application in the context of higher education: A systematic review of the literature and agenda for future research // International Journal of Quality & Reliability Management. 2019. Т. 36, № 2. P. 257–285.
5. QS World University Rankings – Methodology. URL: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology> (data obrashheniya: 18.08.2019).
6. *Sallis E.* Total quality management in education. Routledge, 2014.
7. *Westerheijden D.F., Federkeil G.* U-Multirank: a European multidimensional transparency tool in higher education // Internationalisation of Higher Education. 2018. № 4. P. 77–96.
8. *Witte J.K.* Change of degrees and degrees of change: Comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna process. – CHEPS, Center for Higher Education Policy Studies, 2006.
9. World University Rankings 2019: methodology. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2019> (data obrashheniya: 18.08.2019).

С.А. Днепров,

Российский государственный профессионально-педагогический университет

Эргономические аспекты деятельности современного вуза

Перемены социально-педагогического характера сформировали новое видение и понимание образовательного процесса в вузе, ориентированного на непрерывное образование.

Преобразование жизненного и образовательного пространства приводит к изменениям условий и среды функционирования основных субъектов образования. Одним из эффектов глобализации стала трансформация педагогических технологий в технологизацию образования, компьютеризации – в цифровизацию, обеспечения комфортных условий процесса обучения – в эргономику образовательного процесса. Это обусловило повышение требований к целям, задачам, организации и содержанию образовательного процесса в вузе в целом.

Ускорение темпа процесса обучения требует пересмотра существующей педагогической системы. Она в большей степени, чем прежде, должна быть направлена на сохранение здоровья и развитие личности в условиях комфорта, безопасности, результативности и эффективности. Задачи в этой области определены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», профессиональном стандарте педагога, Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы. Чтобы продвинуться в их решении, необходимо целенаправленно использовать данные педагогической эргономики.



Российский государственный профессионально-педагогический университет

Некоторые аспекты педагогической эргономики как научного направления представлены в трудах Б.Г. Ананьева, Р.С. Гершунской, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломова, Т.С. Назаровой, Р.С. Сафина. Т.С. Назарова понимает под педагогической эргономикой встраивание средств обучения в деятельность субъектов образования в целях оптимизации процесса обучения [4]. Р.С. Гершунская характеризует педагогическую эргономику как науку, изучающую психофизиологические механизмы оптимального функционирования организма личности обучающегося в учебной среде [1].

Педагогическая эргономика – это раздел педагогической науки, в котором системно и комплексно исследуется сочетание профессиональной деятельности педагогов и учебной деятельности обучающихся с целью раскрытия и усиления их функциональных возможностей для оптимизации образовательного процесса, сохранения здоровья и развития личности субъектов образования.

Деятельность субъектов образования в современном вузе с позиций педагогической эргономики предполагает:



СЕРГЕЙ АНТОНОВИЧ ДНЕПРОВ

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета. Сфера научных интересов: современные проблемы и перспективы развития среднего и высшего образования в России. Автор более 200 опубликованных научных работ. Электронная почта: dneprovsergey@gmail.com

Рассмотрены эргономические механизмы функционирования современного вуза. Представлена авторская трактовка сущности педагогической эргономики и ее роли в деятельности современного вуза. На основе системного и комплексного подходов охарактеризованы эргономические аспекты деятельности современного вуза. В рамках структурного и функционального исследования деятельности педагога и обучающегося раскрыта концепция целостной деятельности современного вуза.

Ключевые слова: эргономика, деятельность, учебный процесс, современный вуз.

Ergonomic mechanisms of functioning of a modern university are considered. The author's interpretation of the essence of pedagogical ergonomics and its role in the activities of a modern university is presented. On the basis of a systematic and integrated approach, ergonomic aspects of the activities of a modern university are characterized. As part of a structural and functional study of the activities of the teacher and student, the concept of the holistic activity of a modern university is disclosed.

Key words: ergonomics, activity, educational process, modern university.

1) гармоническое сочетание целевых, познавательных, деятельностных и оценочных компонентов;

2) выверенное соотношение гуманистического характера образования в целом и прагматического подхода к отбору содержания учебных дисциплин на основе личностно-деятельностного принципа;

3) адаптацию целей и задач использования средств обучения к учебной деятельности для получения запланированных результатов;

4) рациональное, физиологически и психологически обоснованное соотношение осуществляемой деятельности и функциональных возможностей организма, уровня развития личности.

На первом месте в вузе находятся педагогическая деятельность преподавателей и учебная деятельность студентов. Оба вида деятельности носят интеллектуальный характер и вместе составляют *образовательную деятельность* вуза, которая включает в себя создание контингента обучающихся с помощью профинформации, профориентации и профотбора, а также их обучение и аттестацию.

Важнейшая задача современной системы высшего образования за-

ключается в радикальном повышении результативности (достижении запланированных итогов) и эффективности (производительности в определенный промежуток времени) умственного труда за счет активизации креативного проектного мышления. Для этого необходимо усовершенствовать взаимодействие педагогов и обучающихся. Заметим, что определенные надежды в этом отношении возлагались на развитие образования на расстоянии. Однако, к сожалению, дистантные формы организации взаимодействия субъектов педагогического процесса не способствуют улучшению педагогической деятельности преподавателей и учебной деятельности студентов.

Научно-исследовательская работа вуза обеспечивает взаимодействие педагогической и учебной деятельности. Она подразумевает привлечение обучающихся к проектно-поисковой деятельности. Таким образом, изучение целостной деятельности современного вуза предусматривает анализ структурного и функционального взаимодействия деятельности педагога и обучающегося в условиях, обеспечивающих эффективность и безо-

пасность образовательного процесса. Кроме того, деятельность педагога в современном вузе включает в себя воспитательную, общественную и другие виды деятельности.

С позиций эргономики педагог современного вуза перегружен различной непрофильной деятельностью. Чтобы исправить это положение, необходимо усовершенствовать правовые и экономические основы его труда. Деятельность педагога в системе «педагог – обучающийся» должна интегрироваться с деятельностью обучающихся, их миропониманием, психическими данными, интеллектуальными особенностями. Студенты как субъекты учебной деятельности влияют на деятельность педагогов. В их деятельности необходимо учитывать элементы образовательного процесса: конкретную пространственно-временную ситуацию – хронотоп, форму, содержание обучения и аттестацию.

На эффективность учебной деятельности обучающегося влияет степень его адаптации к учебной среде, формам и содержанию работы вуза, педагога. Этому, в свою очередь, должна способствовать научная организация рабочих мест субъектов образовательного процесса, а именно их автоматизация. Как указывает А.Г. Молибог, научная организация образовательного процесса представляет собой комплекс мероприятий по совершенствованию методов и условий подготовки педагогов к оптимальной организации и управлению учебным процессом на основе использования средств обучения, обеспечивающих эффективность и развитие личности [3]. В современных условиях на смену понятию научной организации труда приходит понятие «эргономика».

С учетом продолжающейся цифровизации системы высшего образования организация работы субъектов образования должна быть направлена на совершенствование и стимулирование умственно-интеллектуальной деятельности, обеспе-

чение комфорта и удобства образовательного процесса, безопасности рабочих мест и повышение эффективности процесса обучения. Для этого необходимо сотрудничество с физиологами, антропологами, гигиенистами, психологами и специалистами в области эргономики. Однако уровня знаний вузовских педагогов пока недостаточно для конструктивного взаимодействия с ними. Повышение качества их подготовки должно быть направлено на формирование у них умения и готовности к созданию и применению комфортных и удобных условий процесса обучения, оптимальному планированию рабочего времени, использованию учебно-материальных ресурсов, сохранению здоровья и развитию личности.

Мы различаем следующие эргономические аспекты деятельности современного вуза:

1) *психофизиологический* – приведение условий пространствен-

ного комфорта и учебной среды в соответствие визуальным, аудиальным, кинестетическим и дискретным системам восприятия субъектов образования, совершенствование режима их труда и отдыха;

2) *физиологический* – соответствие учебной среды силовым, скоростным, биомеханическим, энергетическим возможностям субъектов образования; оптимальные способы приспособления их трудовой деятельности к дистанционным и электронным средствам обучения, улучшение автоматизации рабочих мест, внедрение новых эргономических средств и технологий в процессе обучения в целях борьбы с гиподинамией;

3) *гигиенический* – соответствие условий учебной среды особенностям функционирования организма субъектов образования: освещенности, температуре, влажности, вентиляции и кондиционирования воздуха, запыленности, шума, вибрации и др.;

4) *антропометрический* – соответствие размеров, структуры, формы, материалов, из которых сделаны средства обучения, рабочим местам, антропологическим и антропометрическим особенностям тела субъектов образования (рабочая поза, рабочая зона);

5) *психологический* – соответствие конструкции и организации рабочих мест, технических средств обучения характеру и степени группового взаимодействия, профилям личности субъектов образования, их эвристическим возможностям и особенностям восприятия, памяти, мышления, речи;

6) *педагогический* – оптимальная расстановка педагогических кадров, комплектование учебных групп, организация профориентации обучающихся, повышение квалификации педагогов; соответствие подготовки субъектов образования эргономическим требованиям организации учебной среды, развитие эргономической культу-



Эргономичная аудитория в современном высокотехнологическом вузе – Национальном исследовательском университете МИСиС

ры и компетентности субъектов образования, повышение производительности умственного труда, создание комфортных и безопасных условий, направленных на сохранение здоровья и развития личности в современном вузе.

В узком понимании эргономические аспекты деятельности современного вуза включают в себя задания для проектирования учебных зданий и сооружений, учебных аудиторий и вспомогательных помещений, сооружений, рабочих зон, рабочих мест, учебной мебели, учебного оборудования с целью создания комфортных, удобных и безопасных условий деятельности субъектов образования.

Таким образом, педагогическая эргономика решает проблемы соотношения функциональных возможностей и особенностей субъектов образования учебной деятельности обучающихся и профессиональной деятельности педагога. Педагогическая эргономика позволяет определить, какую информацию необходимо использовать в педагогическом хронотопе и с помощью каких технических средств обучения. Педагог, используя эргономические знания и навыки, должен умело применять технические средства обучения, так как именно от него зависят результативность и успешность интенсификации образовательного процесса.

Общие характеристики эргономического анализа деятельности современного вуза должны быть основаны на системном и комплексном подходах к организации деятельности, учитывающих требования, предъявляемые к условиям труда и качеству субъектов образования. Среди них выделяются психофизиологические, физиологические, гигиенические, антропометрические, психологические и педагогические свойства личности.

Педагог современного вуза должен обладать эргономическими знаниями, которые позволяют



Почему бы и нам с вами не работать за эргономичным столом?

учитывать функциональные возможности обучающихся и применять технические средства обучения, направленные на достижение максимальной эффективности образовательного процесса. Эргономическая система «педагог – обучающийся – техническое средство обучения» отражает место, цели и задачи субъектов образования, их взаимодействие, качество и количество средств деятельности и информации, условия учебной среды современного вуза и динамику развития. В рамках практической реализации данной системы необходимо:

- разработать и внедрить средства и способы достижения максимально результативной и эффективной деятельности субъектов образования;
- учитывать соответствие учебной деятельности обучающегося и профессиональной деятельности педагога физическим и психическим возможностям организма на фоне утомления, эмоционального выгорания, стресса и дистресса, напряженности;

- оптимизировать затраты нервного напряжения и умственного труда субъектов образования;
- сохранить здоровье и способствовать развитию личности субъектов образования.

Для проведения эргономического анализа деятельности современного вуза необходимо учитывать:

- уровень квалификации педагога и его воздействие на успеваемость обучающихся;
- технические характеристики учебного оборудования, средств обучения, рабочих мест, психологические данные системы «педагог – обучающийся – средство обучения»;
- структуру учебной деятельности обучающегося и профессиональной деятельности педагога.

Для оценки нагрузки и напряженности деятельности субъектов образования, режима их труда и отдыха необходимо проанализировать учебные планы и рабочие программы, конспекты. В оценке производительности труда следует исходить из анализа отчетов научно-педагогических работников, результатов их научной деятельно-

сти, показателей самостоятельной работы обучающихся, результатов академической успеваемости и др. Личностные и индивидуальные результаты деятельности оцениваются на основе медицинских данных, научных достижений, результатов повышения квалификации педагогов, успеваемости и адаптации обучающихся в процессе обучения, а также общего уровня развития личности педагогов и обучающихся.

С расширением сферы деятельности современного вуза изменяются также ее формы и содержание, а следовательно, и деятельность субъектов образования – педагогов и обучающихся. Тесное взаимодействие всего коллектива вуза, педагогов и обучающихся, создает основу для целостного процесса обучения, формирования информации и знаний о нем. Изучение целостного образовательного процесса современ-

ного вуза с целью сохранения здоровья и развития личности предусматривает анализ:

1) деятельности педагогов и обучающихся с точки зрения содержания, организационных форм, мотивов деятельности и др.;

2) педагогических, психологических и психофизиологических процессов, свойственных личности и определяющих индивидуальность субъектов образования в процессе обучения;

3) системных аспектов учебного процесса в современном вузе как целостного педагогического процесса.

Эргономическая составляющая деятельности современного вуза предусматривает понимание и строгое следование природе образовательного процесса, его целям, функциям, структуре и этапам развития. Деятельность вуза представляет собой сложную систему, которая должна способствовать

осуществлению образовательного процесса в комфортных, безопасных и эффективных условиях. Современный вуз реализует и дополнительные виды деятельности, такие как квалификационная, производственная, экономическая, международная и др.

Деятельность современного вуза необходимо совершенствовать в направлении взаимодействия основных субъектов образования – педагога и обучающегося. Достичь ее максимальной эффективности возможно за счет использования основных положений педагогической эргономики как научного направления педагогики, обеспечивающего реализацию образовательного процесса в условиях комфорта, безопасности, результативности и эффективности, ориентированного на сохранение здоровья и развитие личности.

ЛИТЕРАТУРА

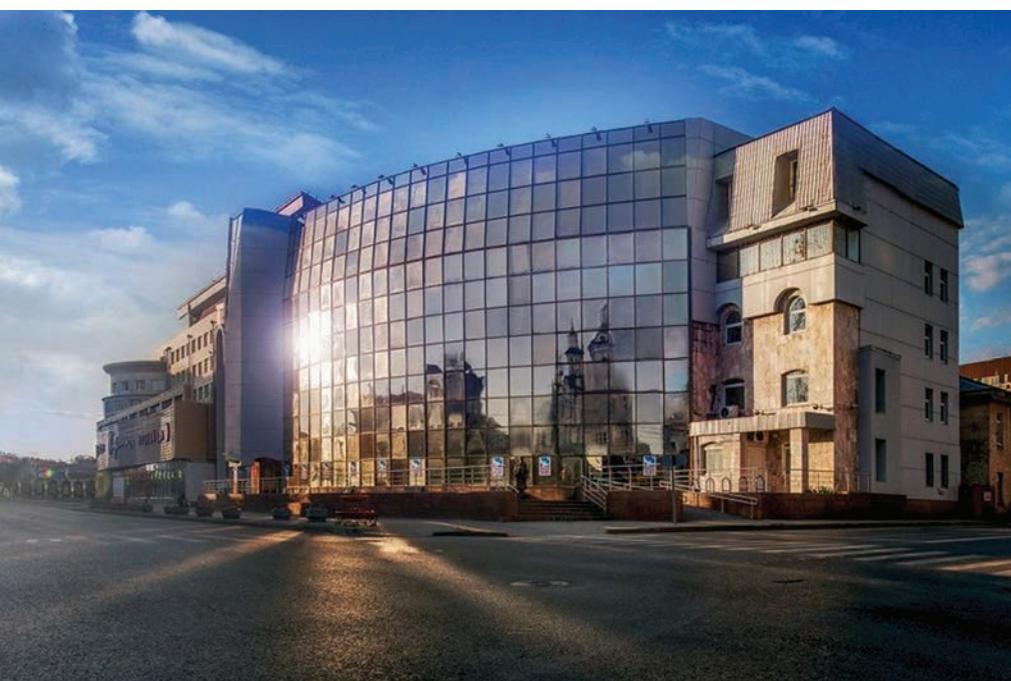
1. Гершунская Р.С. Задачи развития УМБ в свете концепции общего среднего образования // Развитие учебно-материальной базы общеобразовательной школы / под ред. В.С. Леднева. М.: Изд-во Научно-исследовательского института школьного оборудования и технических средств обучения, 1990. С. 29–41.
2. Зинченко В.П., Мунипов В.М. Основы эргономики. М.: Изд-во Московского государственного университета, 1979.
3. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. М.: Высшая школа, 1971. 296 с.
4. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. 1997. № 3. С. 20–27.
5. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: <http://zakonobobrazovani.ru/> (дата обращения: 16.10.2019).

LITERATURA

1. Gershunskaya R.S. Zadachi razvitiya UMB v svete koncepcii obshhego srednego obrazovaniya // Razvitie uchebno-material'noj bazy` obshheobrazovatel'noj shkoly` / pod red. V.S. Ledneva. M.: Izd-vo Nauchno-issledovatel'skogo instituta shkol'nogo oborudovaniya i texnicheskix sredstv obucheniya, 1990. S. 29–41.
2. Zinchenko V.P., Munipov V.M. Osnovy` e`rgonomiki. M.: Izd-vo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta, 1979.
3. Molibog A.G. Voprosy` nauchnoj organizacii pedagogicheskogo truda v vy'sshej shkole. M.: Vy'sshaya shkola, 1971. 296 s.
4. Nazarova T.S. Pedagogicheskie tehnologii: novy`j e`tap e`volyucii? // Pedagogika. 1997. № 3. S. 20–27.
5. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: federal'ny`j zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. URL: <http://zakonobobrazovani.ru/> (data obrashheniya: 16.10.2019).

Т.Н. Шармина, О.Н. Бердюгина,
Тюменский государственный университет

Обучение математике в университете в условиях реализации индивидуальных образовательных траекторий



Тюменский государственный университет

Введение

Реализация индивидуальных образовательных траекторий студентов является одной из основных тенденций развития высшей школы в мире.

В условиях интернационализации высшего образования [8] постепенное внедрение этого подхода в вузах России представляется закономерным и естественным процессом. При этом само понятие «индивидуальная образовательная траектория» все еще не является устоявшимся. В российской и зарубежной литературе используются термины «индивидуальная

образовательная программа», «индивидуальный образовательный маршрут», «индивидуальная образовательная траектория», «планирование индивидуального развития» (англ. *Personal Development Planning*) и др. [10].

Мы не будем останавливаться на анализе различных трактовок рассматриваемого понятия в контексте высшего образования, на сравнении отечественных и зарубежных подходов к его трактовке, поскольку этот вопрос специально анализируется в ряде работ [6, 9, 10]. В настоящей статье под индивидуальной образовательной траекторией сту-

дента мы будем понимать «индивидуальный путь в образовании, выстраиваемый и реализуемый субъектом образовательного процесса самостоятельно при осуществлении наставником педагогической поддержки его самоопределения и самореализации; направленный на реализацию индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, формирование основ индивидуально-творческого и профессионального развития личности студента» [9, с. 43].

Вопросам реализации индивидуальных образовательных траекторий в вузах России посвящено немало публикаций [1, 2, 3, 4, 5, 7]. Однако в большинстве из них содержатся общие рассуждения на данную тему и мало представлены описание и анализ практического опыта.

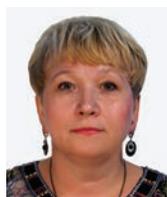
Это объясняется, на наш взгляд, тем, что в России не так много вузов, где в связи с реализацией индивидуальных образовательных траекторий образовательный процесс подвергся серьезным изменениям. Гораздо чаще вузы по разным причинам пытаются традиционное содержание и способы организации обучения внешним образом облечь в новые формы, мало что изменяя по существу. Тем не менее некоторые университеты России достаточно давно и успешно включили индивидуальные образовательные траектории в систему организации образовательно-



**ТАМАРА
НИКОЛАЕВНА
ШАРМИНА**

кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры программной и системной инженерии

Тюменского государственного университета. Сфера научных интересов: методика обучения математике в вузе, дифференциальная геометрия. Автор 37 опубликованных научных работ. Электронная почта: tnsarmina@mail.ru



**ОКСАНА
НИКОЛАЕВНА
БЕРДЮГИНА**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры алгебры и математической логики

Тюменского государственного университета. Сфера научных интересов: методика обучения математике, геометрические и прогностические умения, квазипрофессиональная деятельность, деловые игры. Автор 64 опубликованных научных работ. Электронная почта: oksa_n@inbox.ru

Рассмотрена структура образовательных программ Тюменского государственного университета, реализующего индивидуальные образовательные траектории студентов. Изложен опыт построения системы математической подготовки студентов в условиях перехода на эти программы. На примере одного из курсов по выбору показаны особенности формирования содержания и организации обучения математическим дисциплинам.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, курсы по выбору, математика, информационные технологии, метод проектов.

The structure of educational programs of the Tyumen State University, implementing individual educational trajectories of students, is considered. The experience of building a system of mathematical training of students in the conditions of transition to these programs is described. On the example of one of the elective courses the features of the formation of the content and organization of teaching mathematical disciplines are shown.

Key words: individual educational trajectory, elective courses, mathematics, information technology, project method.

го процесса. Это, например, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Санкт-Петербургский государственный и Уральский федеральный университеты.

Реализация индивидуальных образовательных траекторий предполагает изменение традиционного содержания, методов, форм и средств обучения. Это касается как системы образования в целом, так системы обучения в отдельных предметных областях, в том числе в области математики. Обратимся к опыту обучения математическим дисциплинам в Тюменском государственном университете.

Структура образовательных программ в Тюменском государственном университете

В нашем университете работа по реализации индивидуальных образовательных траекторий студентов была начата в 2017 году в рамках участия вуза в Проекте повышения глобальной конкурентоспособности российских университетов 5–100.

Образовательные программы всех направлений подготовки в университете состоят из трех модулей.

Первый: *Core* – базовый модуль, обязательный для изучения студентами, включает дисциплины «Россия и мир», «Цифровая культура», «Философия: технологии мышления», «Принципы естественнонаучного познания», «Иностранный язык», «Безопасность жизнедеятельности», «Физическая культура», «Управление проектами», математический курс по выбору. По каждой дисциплине организуется несколько лекционных потоков. Студент, независимо от направления подготовки, может выбрать лектора и преподавателя, ведущего семинарские занятия.

Второй: *Major* – модуль нацелен на формирование профессиональных компетенций и включает дисциплины, связанные с направлением подготовки студента, а также научно-проектный семинар, различные виды практик, курсовые работы, профессионально ориентированные курсы по выбору, подготовку и защиту выпускной квалификационной работы.

Третий: *Electives* – модуль направлен на формирование уникального набора компетенций, который будет отличать студента от других студентов университета, и включает дисциплины из неосновной предметной области будущего бакалавра, которые студент может выбрать самостоятельно.

В образовательном пространстве нашего университета представлено более 400 элективов. Студенту любого направления доступен выбор любого электива. В рамках модуля *Electives* начиная со второго курса студент имеет возможность выбора дополнительного профессионального модуля *Minor*, расширяющего спектр компетенций будущего специалиста. *Minor* включает 5 дисциплин, и при успешном его прохождении студент получает соответствующий сертификат.

В табл. 1 показано соотношение трудоемкостей модулей.

Рассмотрим, как построено обучение математике в условиях реализации индивидуальных образовательных траекторий.

На первом курсе в рамках *Core* студенты всех направлений подготовки обязательно выбирают одну из предложенных им математических дисциплин. Перечень дисциплин, рекомендованных студентам для выбора, зависит от направле-

Таблица 1

Соотношение объема модулей образовательной программы, %

Модуль	I курс	II курс	III курс	IV курс	Весь период обучения
<i>Core</i>	44	3	–	–	11,75
<i>Major</i>	36	71	74	87	67
<i>Electives</i>	20	26	26	13	21,25

Таблица 2

Математические дисциплины по выбору для студентов-гуманитариев

Дисциплина	Краткая характеристика
Математика для гуманитариев	На доступном для студентов уровне рассматриваются некоторые разделы математики, не охваченные школьной программой, и их простейшие приложения. При этом акцент делается на развивающем потенциале математики
Математика	Основы традиционного курса высшей математики
Математические методы изучения случайных явлений и процессов	Основы традиционного курса теории вероятностей и математической статистики
Математика: ретроспектива и современность	Содержание курса строится вокруг истории и перспектив развития математики, математика рассматривается как часть общечеловеческой культуры
Численные методы	Рассмотрен далее

ния подготовки. Так, студентам гуманитарных направлений (будущие филологи, лингвисты, историки, психологи и др.) рекомендовано выбрать одну из дисциплин, представленных в табл. 2.

Студентам естественнонаучных направлений подготовки (будущим физикам, химикам, биологам и др.) предложены для выбора другие математические курсы. При этом студент-химик имеет право выбрать

одну из дисциплин, представленных в табл. 2, а студент-филолог имеет возможность выбрать курс, ориентированный на естественнонаучные направления. Однако на практике студенты реализуют такой выбор редко.

Включение математических дисциплин в *Major* зависит от направления подготовки студентов, поскольку этот модуль обеспечивает формирование их профессиональ-

ных компетенций. В частности, *Major* для студентов-гуманитариев не содержит математических дисциплин.

В рамках модуля *Electives* студентам предоставлен широкий выбор дисциплин, связанных с различными разделами математики и ее приложениями во многих областях профессиональной деятельности, а также рассчитанных на разный уровень математической подготовки студентов.

Пример математического курса по выбору

В качестве примера математического курса по выбору, входящего в *Core*, рассмотрим «Численные методы». Он включает четыре модуля.

Модуль «Введение в математику» предполагает знакомство студентов с историей возникновения и развития математики, с идеей математического моделирования и примерами применения математических методов и моделей в различных областях деятельности человека, а также с логической структурой математики (понятия, аксиомы, тео-



«В любой науке столько истины, сколько в ней математики», – считал Иммануил Кант

ремы). Это позволяет взглянуть на математику как на живую, развивающуюся науку с широкими возможностями практического применения для решения актуальных задач, увидеть четкую структуру математического знания, которая обычно остается скрытой от внимания за большим числом конкретных формул, фактов и алгоритмов.

Модуль «Дискретная математика» включает элементы таких разделов, как теория множеств, комбинаторика, матричное исчисление и теория графов. Значимость модуля обусловлена тем, что понятия и методы дискретной математики активно используются в области гуманитарных исследований для моделирования систем сложной структуры. Например, теория графов применяется при изучении социальных сетей (анализ социальных связей человека, анализ медиаконтента и т.п.); теория множеств и математическая логика могут использоваться в сравнительно-исторических исследованиях, а теория графов – в причинно-следственном и структурно-функциональном анализе исторических процессов.

Модуль «Математика непрерывных величин» позволяет расширить и обобщить знания о числовых функциях, полученные в школе, а также понять основные идеи математики непрерывных величин (например, идею предела, идею бесконечности). Это очень важный в идейном отношении модуль дисциплины.

Модуль «Математика случайного» предполагает изучение основ теории вероятностей и математической статистики, что в дальнейшем позволит студентам использовать вероятностные и статистические методы, в том числе для обработки и анализа результатов научных исследований, а также для выявления и анализа закономерностей в больших массивах данных.

Проведение занятий предполагает систематическое использование информационных технологий для выполнения громоздких преобразований и вычислений, а также для



Панорама осенней Тюмени

визуализации графиков. Это позволяет не тратить время на рутинную и во многих случаях сложную для студентов работу, а больше времени посвятить основным понятиям и идеям изучаемого раздела математики. При этом нет необходимости применять мощные математические пакеты (например, *Maple*) или узкоспециальные пакеты (например, *Statistica*), а можно ограничиться более простыми в использовании и доступными средствами. Так, при изучении модулей «Дискретная математика» и «Математика непрерывных величин» удобно использовать *Wolfram Alpha* и *Microsoft Mathematics*, а при изучении модуля «Математика случайного» – *Microsoft Excel*.

Кроме традиционных контрольных работ, каждый студент выполняет проект по дисциплине. В зависимости от уровня подготовки студента и сферы его интересов возможны следующие виды проектов.

1) Проекты, связанные с применением изученного материала к решению задач практического характера. При этом решение практической задачи является главной составляющей проектной работы, хотя некоторая часть необходимого теоретического материала может быть вынесена на самостоятель-

ное изучение студента. Обширную базу для выполнения таких проектов дают, например, теория графов и математическая статистика.

2) Проекты, связанные с самостоятельным изучением достаточно объемного и сложного для студента теоретического материала с целью расширения или углубления знаний, полученных в ходе освоения дисциплины. В этом случае практическая часть проекта заключается в рассмотрении готовых примеров использования нового материала при решении задач и, возможно, в самостоятельном решении аналогичных задач. Базой для таких проектов могут служить все разделы математики, входящие в содержание дисциплины.

3) Проекты, темы которых отражают интересы студента и не связаны непосредственно с изученными разделами математики. Эти проекты могут носить как практический, так и теоретический характер. Выполнение таких проектов целесообразно лишь в том случае, если студент имеет высокий уровень мотивации и базовой математической подготовки.

Заключение

Таким образом, в Тюменском государственном университете в рамках реализации индивидуальных

образовательных траекторий выстроена определенная система обучения математике, охватывающая студентов всех направлений подготовки. Эта система соответствует общей структуре образовательных программ университета, состоящих из трех модулей: *Core, Major, Electives*. Кроме изменения традиционной структуры математической подготовки, существенным изменениям подверглись содержание, методы, формы и средства обучения математическим дисциплинам. В ходе двухлетней работы по переходу к индивидуальным образовательным траекториям получен богатый опыт, в том числе связанный с обучением математике, который нуждается в систематизации, осмыслении и глубоком анализе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вергун Т.В., Колосова О.Ю., Гончаров В.Н.* Индивидуальные образовательные траектории студентов в высшей школе: к постановке проблемы // *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 12–2. С. 313–317.
2. *Галыгина Л.В., Галыгина И.В.* Конструирование индивидуальной образовательной траектории с учетом требований ФГОС третьего поколения // *Вопросы современной науки и практики*. Университет им. В.И. Вернадского. 2011. № 2 (33). С. 146–153.
3. *Гончарова Е.В., Чумичева Р.М.* Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров // *Вестник Нижневартковского государственного гуманитарного университета*. 2012. № 2. С. 3–11.
4. *Минеев П.В., Соловьева Т.В.* Реализация индивидуальной образовательной траектории // *Высшее образование в России*. 2010. № 7. С. 44–47.
5. *Мухаметзянова Ф.Г., Забиров Р.В.* Проектирование индивидуальной образовательной траектории и маршрута студента вуза – будущего бакалавра // *Казанский педагогический журнал*. 2015. № 4–1 (111). С. 130–134.
6. *Степанова Л.Н.* Индивидуальные образовательные траектории в контексте вузовского образования // *Вестник педагогических инноваций*. 2015. № 4 (40). С. 88–92.
7. *Тимошина Т.А.* Опыт организации индивидуальной образовательной траектории студентов // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2012. № 1. С. 196–207.
8. *Ханс де Вит*. Эволюция мировых концепций, тенденций и вызовов в интернационализации высшего образования // *Вопросы образования*. 2019. № 2. С. 834.
9. *Шапошникова Н.Ю.* Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия // *Педагогическое образование в России*. 2015. № 5. С. 39–44.
10. *Шапошникова Н.Ю.* Индивидуальные образовательные траектории в вузах России и Великобритании (теоретические аспекты) // *Вестник МГИМО Университета*. 2015. № 1 (40). С. 243–248.

LITERATURA

1. *Vergun T.V., Kolosova O.Yu., Goncharov V.N.* Individual`ny`e obrazovatel`ny`e traektorii studentov v vy`sshej shkole: k postanovke problemy` // *Sovremennyy`e naukoemkie tehnologii*. 2016. № 12–2. S. 313–317.
2. *Galy`gina L.V., Galy`gina I.V.* Konstruirovaniye individual`noj obrazovatel`noj traektorii s uchetom trebovaniy FGOS tret`ego pokoleniya // *Voprosy` sovremennoj nauki i praktiki*. Universitet im. V.I. Vernadskogo. 2011. № 2 (33). S. 146–153.
3. *Goncharova E.V., Chumicheva R.M.* Organizatsiya individual`noj obrazovatel`noj traektorii obucheniya bakalavrov // *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. 2012. № 2. S. 3–11.
4. *Mineev P.V., Solov`eva T.V.* Realizatsiya individual`noj obrazovatel`noj traektorii // *Vy`sshee obrazovanie v Rossii*. 2010. № 7. S. 44–47.
5. *Muxametzyanova F.G., Zabiroy R.V.* Proektirovaniye individual`noj obrazovatel`noj traektorii i marshruta studenta vuza – budushhego bakalavra // *Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal*. 2015. № 4–1 (111). S. 130–134.
6. *Stepanova L.N.* Individual`ny`e obrazovatel`ny`e traektorii v kontekste vuzovskogo obrazovaniya // *Vestnik pedagogicheskix innovacij*. 2015. № 4 (40). S. 88–92.
7. *Timoshina T.A.* Opy`t organizatsii individual`noj obrazovatel`noj traektorii studentov // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012. № 1. S. 196–207.
8. *Xans de Vit*. E`volyuatsiya mirovy`x koncepcij, tendencij i vy`zovov v internacionalizatsii vy`sshego obrazovaniya // *Voprosy` obrazovaniya*. 2019. № 2. S. 834.
9. *Shaposhnikova N.Yu.* Individual`naya obrazovatel`naya traektoriya studenta: analiz traktovok ponyatiya // *Pedagogicheskoye obrazovanie v Rossii*. 2015. № 5. S. 39–44.
10. *Shaposhnikova N.Yu.* Individual`ny`e obrazovatel`ny`e traektorii v vuzax Rossii i Velikobritanii (teoreticheskie aspekty`) // *Vestnik MGIMO Universiteta*. 2015. № 1 (40). S. 243–248.

*С.С. Карabanов, Л.С. Подымова,
Российский новый университет*

Технология сбалансированных показателей как элемент конкурентной стратегии общеобразовательной организации

Изменения в структуре системы образования, развитие в ней рыночных отношений оказывают существенное влияние на внешнюю среду общеобразовательных организаций. В первую очередь это выражается в том, что в деятельности современной школы повышается степень неопределенности и риска. Возникает необходимость стратегического подхода к управлению образовательной организацией.

Ведущим способом формулирования стратегии и распространения ее механизма на все уровни деятельности образовательной организации является формирование сбалансированной системы показателей [7].

Система сбалансированных показателей – это система стратегического управления и оценки его эффективности. В ее основе лежат:

- перевод миссии и стратегии организации в набор взаимосвязанных показателей для различных уровней управления;
- формализация стратегии и доведение ее до каждого сотрудника;
- обеспечение мониторинга и обратной связи в целях отслеживания и генерации организационных инициатив внутри структурных подразделений [4].

В реализации системы сбалансированных показателей можно выделить три аспекта.

1. *Оценка результатов деятельности организации.* Система сбалансированных показателей дает организации возможность превра-



Российский новый университет

тить стратегию в действие на основе выбранных целей и показателей.

2. *Стратегическое управление.* Система сбалансированных показателей подразумевает общее понимание и перевод стратегии организации в цели, показатели, нормы, инициативы по основным составляющим: финансовой, клиентской, внутренней и составляющей обучения и развития [4].

Практика показывает, что для успешной реализации стратегия должна быть понята и принята к ис-

полнению на всех уровнях общеобразовательной организации. Каждый сотрудник должен ознакомиться с ней, а руководитель – сделать все возможное, чтобы сотрудник имел возможность продемонстрировать собственный вклад в деятельность по реализации стратегии.

По мнению Т.Г. Голубевой, разработка системы сбалансированных показателей позволяет объединить процессы составления бюджета и стратегического планирования, а ее использование обеспечивает пере-



**СЕРГЕЙ
СЕРГЕЕВИЧ
КАРАБАНОВ**

магистрант первого курса Института психологии и педагогики Российского нового университета, первый заместитель директора школы № 64 г. Москвы. Сфера научных интересов: управление образовательной организацией. Электронная почта: karabanov190@gmail.com



**ЛЮДМИЛА
СТЕПАНОВНА
ПОДЫМОВА**

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогического образования Российского нового университета. Сфера научных интересов: развитие личности в инновационном образовательном пространстве. Автор 127 опубликованных научных работ. Электронная почта: pod_ls@mail.ru

Отмечено, что изменения внешней среды общеобразовательной организации обуславливают повышение степени неопределенности и риска, сопровождающих ее деятельность. Представлена эффективная технология управления общеобразовательной организацией, реализующая алгоритм стратегического управления системой сбалансированных показателей. Рассмотрена технология сбалансированных показателей как элемент конкурентной стратегии общеобразовательной организации, эффективная методика реализации общей концепции развития организации, ее инновационная стратегия.

Ключевые слова: управление, общеобразовательная организация, сбалансированные показатели, образовательные услуги, развитие, мониторинг, концепция, инновационная стратегия.

It is noted that changes in the external environment of the general educational organization cause an increase in the degree of uncertainty and risk that accompany its activities. An effective technology for managing a general education organization that implements an algorithm for strategic management of a balanced scorecard is presented. The technology of balanced indicators is considered as an element of the competitive strategy of a general educational organization, an effective methodology for implementing the general concept of organization development, and its innovative strategy.

Key words: management, educational organization, balanced indicators, educational services, development, monitoring, concept, innovation strategy.

ход от устаревшей модели управления, предполагающей управление на основе выявления и исправления недостатков, к новой, в которой результаты системы становятся исходной точкой анализа, обсуждения и изучения стратегии [2].

3. Распространение информации. Система сбалансированных показателей позволяет информировать всех сотрудников о результатах работы, а также коллективно обсуждать проблемы и перспективы развития организации. Мы убедились, что после внедрения системы педагогические работники стали больше узнавать о стратегии общеобразовательной организации, получили возможность оценить собственную роль в процессе движения к конечной цели. Технология сбалансированных показателей позволила нам связать стратегические цели школы с конкретными исполнителями на различных уровнях управления, а также определить зависимость между отдельными ее составляющими.

Для оценки деятельности общеобразовательной организации мы выделили четыре группы сбалансированных показателей.

1. Финансовые показатели: средняя заработная плата работников, показатель превышения доходов над расходами, рост объема финансирования, рост инвестиций в развитие школы.

2. Потребности заказчиков (внешняя среда):

- результативные, процессуальные (организация образовательного процесса, содержание и технологии воспитания, средства обучения и воспитания) и ресурсные (материально-техническое, учебно-методическое, кадровое обеспечение и социокультурная среда);

- степень удовлетворенности образовательным процессом главных заказчиков – родителей и обучающихся.

3. Показатели внутренних процессов (инфраструктура):

- доля педагогических работников организации, использующих

персональные компьютеры и Интернет при подготовке к урокам, использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе, усвоение обучающимися соответствующего содержания образования [6];

- наличие организационной инфраструктуры менеджмента качества [8].

4. Показатели потенциала (факторы роста): динамика обновления состава педагогических работников организации, результаты их работы (фактические результаты и компетенции).

Данная система использовалась нами для организации в целом, далее была разработана система целей и показателей для каждого бизнес-процесса. Выявлено, что при достижении определенных значений изменялся общий баланс целевых значений и сами показатели. С учетом этого достигался эффект постоянного усовершенствования и управления качеством [3].

Проведенное авторами настоящей статьи исследование показало, что эффективность образовательной деятельности была связана с реализацией следующих стратегических целей: повышением качества образовательных услуг, модернизацией образовательного процесса, повышением показателей успеваемости обучающихся. Для оценки степени их достижения внутри каждого бизнес-процесса были выделены основные показатели. Причем каждую из стратегических целей соотнесли с одним или несколькими показателями.

В ситуации усовершенствования образовательного процесса обычно формулируются частные цели и задачи, направленные на развитие образовательных программ, оптимизацию образовательного процесса. Для модернизации образовательного процесса это:

- постоянное обновление и усовершенствование образовательного процесса;

- включение инновационных технологий в образовательный процесс;

• оптимизация предоставления образовательных услуг, гарантирующая их высокий уровень в перспективе.

К *вспомогательным бизнес-процессам* относятся обеспечение инфраструктуры школы, эксплуатационно-хозяйственная деятельность, обеспечение безопасности обучающихся и педагогических работников. Для этой группы характерны совершенно другие показатели: оснащенность школы компьютерным оборудованием в расчете на одного обучающегося, обеспеченность учебными площадями, объектами социальной направленности и др.

К *управляющим бизнес-процессам* относится управление персона-

лом, эксплуатационно-хозяйственной системой, информационной средой, финансово-экономической деятельностью общеобразовательной организации. Показатели этой группы связаны с основными показателями эффективности работы школы.

Кадровую политику школы характеризуют *показатели динамики кадрового потенциала*: текучесть кадров, средний возраст педагогических работников.

Эффективность расходов и объемы бюджетного финансирования относятся к *показателям финансово-экономической деятельности* [5].

Показатели продвижения новых информационных технологий, развития информационно-ком-

муникационной инфраструктуры общеобразовательной организации прямо связаны с основной стратегической целью – повышением качества образовательных услуг [8].

Технология сбалансированных показателей в общеобразовательной организации как инструмент процессного управления позволяет руководителю согласовывать оперативную деятельность с поставленными целями и осуществлять непрерывный мониторинг степени их достижения. Эти компетенции дают школе конкурентное преимущество, поскольку демонстрируют умение руководства гибко реагировать на запросы рынка образовательных услуг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В.А., Ефремова Н.Ф. Системы оценки качества образования: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, получающих образование по педагогическим направлениям и специальностям. М.: Логос, 2007. 190 с.
2. Голубева Т.Г. Сбалансированная система показателей. М.: Европейский центр по качеству, 2006.
3. Злобин Э.В., Мищенко С.В., Герасимов Б.И. Управление качеством в образовательной организации. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2004.
4. Каплан Р.С., Нортон Д.П. Сбалансированная система показателей. От стратегии к действию / пер. с англ. М.: Олимп-Бизнес, 2003. 320 с.
5. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. Изд. испр. и доп. М.: Интеллект-Центр, 2005.
6. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. М.: Пед. о-во России, 1999.
7. Щербак А.В. Проблемы применения процессного подхода при разработке стратегии управления учреждением профессионального образования // Проблемы экономики. 2007. № 4 (17).
8. Цибульникова В.Е. Общие основы менеджмента в образовании: учеб. пособие для студентов педагогических вузов. М.: Изд-во Моск. педагогического гос. ун-та, 2016.

LITERATURA

1. Bolotov V.A., Efremova N.F. Sistemy` ocenki kachestva obrazovaniya: ucheb. posobie dlya studentov vy`sshix uchebny`x zavedenij, poluchayushhix obrazovanie po pedagogicheskim napravleniyam i special`nostyam. M.: Logos, 2007. 190 s.
2. Golubeva T.G. Sbalansirovannaya sistema pokazatelej. M.: Evropejskij centr po kachestvu, 2006.
3. Zlobin E.V., S.V. Mishhenko, Gerasimov B.I. Upravlenie kachestvom v obrazovatel`noj organizacii. Tambov: Izd-vo Tamb. gos. texn. un-ta, 2004.
4. Kaplan R.S., Norton D.P. Sbalansirovannaya sistema pokazatelej. Ot strategii k dejstviyu / per. s angl. M.: Olimp-Biznes, 2003. 320 s.
5. Majorov A.N. Monitoring v obrazovanii. Izd. ispr. i dop. M.: Intellect-Centr, 2005.
6. Matros D.Sh., Polev D.M., Mel`nikova N.N. Upravlenie kachestvom obrazovaniya na osnove novy`x informacionny`x tehnologij i obrazovatel`nogo monitoringa. M.: Ped. o-vo Rossii, 1999.
7. Shherbak A.V. Problemy` primeneniya processnogo podxoda pri razrabotke strategii upravleniya uchrezhdeniem professional`nogo obrazovaniya // Problemy` e`konomiki. 2007. № 4 (17).
8. Cibul`nikova V.E. Obshhie osnovy` menedzhmenta v obrazovanii: ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskix vuzov. M.: Izd-vo Mosk. pedagogicheskogo gos. un-ta, 2016.

Н.С. Маркова,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Система упражнений по теме «Локативные местоименные наречия» (из опыта преподавания русского языка как иностранного)



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Одним из ведущих подходов к описанию языковых единиц в лингводидактике и практике преподавания русского языка как иностранного является функционально-коммуникативный подход. В его рамках система языка и система речи рассматриваются во взаимодействии, особое внимание уделяется процессу коммуникации. Задача функционально-коммуникативного подхода заключается в описании закономерностей и правил функционирования грамматических единиц в речи, взаимосвязей между различными

грамматическими и языковыми средствами, участвующими в выражении определенного смысла [7, с. 8–9].

В данной работе представлен опыт описания русских местоименных локативных наречий в рамках функционально-коммуникативной грамматики, а также система упражнений для иностранных учащихся, владеющих русским языком на разных уровнях.

В теории и практике преподавания иностранных языков, в частности русского как иностранно-

го, создание системы упражнений является одной из наиболее существенных проблем. В этой области работали такие методисты, как И.А. Зимняя, Л.П. Клобукова, Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская, Е.И. Пассов, И.В. Рахманов, И.П. Слесарева, А.Н. Щукин.

В учебном процессе работа с лексическим материалом обычно включает в себя следующие этапы:

- 1) презентация вводимой лексики;
- 2) методические действия, направленные на усвоение новой лексики;
- 3) повторение усвоенной лексики и контроль качества усвоения [9, с. 37–38].

На втором этапе усвоение новой лексики обеспечивается за счет применения подготовительных (системно-языковых, условно-коммуникативных, коммуникативно-языковых) и речевых упражнений.

Трудности в употреблении русских местоименных пространственных наречий связаны с их полифункциональностью, а также синонимичностью. Так, наречия *здесь, тут, сюда* или *где-то, где-нибудь, где-либо, кое-где* часто имеют только один эквивалент в других языках (*here* или *somewhere* в английском, *тук* или *някъде* в болгарском). Наречие *там* может функционировать как частица, утрачивая при этом локативное значение (*Как там по-английски «наречие»?*).



НАТАЛЬЯ СЕРГЕЕВНА МАРКОВА

соискатель кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Сфера научных интересов: лингводидактика, русский язык как иностранный, наречия. Электронная почта: a_natalia@mail.ru

Представлен опыт лингводидактического описания русских местоименных локативных наречий в рамках функционально-коммуникативной грамматики. На его основе разработана система упражнений для иностранных учащихся, владеющих русским языком на разных уровнях. При разработке системы упражнений учтены полифункциональность рассматриваемых единиц, их лексико-семантические варианты, уровни владения языком, вхождение единицы в лексический минимум, устойчивые сочетания, разные стили речи. Определены случаи, вызывающие наибольшие трудности при употреблении исследуемых единиц.

Ключевые слова: местоименные наречия, локативные наречия, лингводидактика, система упражнений.

The experience of linguodidactical describing Russian pronoun locative adverbs in the framework of functional-communicative grammar is presented. On its basis, a system of exercises was developed for foreign students who speak Russian at different levels. When developing the exercise system, the multifunctionality of the units under study, their lexical and semantic options, language proficiency levels, unit entry into the lexical minimum, stable combinations, and different speech styles are taken into account. The cases causing the greatest difficulties in the use of the studied units are identified.

Key words: pronoun adverbs, locative adverbs, linguodidactics, exercise system.

Выделяют шесть уровней владения русским языком как иностранным (A1, A2, B1, B2, C1, C2), пять из которых предусматривают свой требуемый для учащегося объем лексических единиц – лексический минимум (C2 подразумевает владение языком на уровне носителя, поэтому не имеет лексического минимума). Распределение по этим уровням рассматриваемых нами наречий представлено в таблице.

Таким образом, при описании семантики и функционирования исследуемых локативных наречий и отработке навыков их использования необходимо учитывать уровень владения русским языком учащимся, лексико-семантические варианты изучаемых единиц и их частотность, вхождение в различные синтаксические структуры, а также устойчивые словосочетания и регистры речи. В данной работе представлены упражнения с некоторыми местоименными локативными наречиями, употребление которых вызывает больше всего трудностей у инофонов.

Среди дейктических локативных наречий выделим прежде всего синонимичные наречия *здесь* и *тут*. На элементарном (A1) и базовом (A2) уровнях эти единицы изучаются как синонимичные. Начиная с первого сертификационного уровня (B1) необходимо объяснять разницу в употреблении этих наречий. Вслед за Ф.И. Панковым [14, с. 383] мы выделяем три лексико-

семантических варианта наречий *здесь* и *тут*:

1) лексико-семантический вариант *здесь₁/тут₁* – “в данном месте” (локативное значение):

(1) *Поставь чемоданы **здесь/тут**.*

2) лексико-семантический вариант *здесь₂/тут₂* – “в данной ситуации” (ситуативное значение):

(2) *При чем **здесь/тут** деньги?*

3) лексико-семантический вариант *здесь₃/тут₃* – “в данный момент” (временное значение):

(3) *Я услышал колыбельную, и **здесь/тут** мне вспомнилась моя мать.*

Эти же значения выделяет В.Ю. Апресян, основываясь на результатах статистического анализа частотности использования данных единиц в разных лексико-семантических вариантах: *здесь₁* – 88%, *здесь₂* – 12%, *здесь₃* – 0% и *тут₁* – 28%, *тут₂* – 40%, *тут₃* – 32% употреблений на 10000 ipm (количество вхождений на миллион слов) в Национальном корпусе русского языка [1, с. 12].

При выражении локативного значения наречие *здесь* может отсылать как к пространству, в котором в момент речи находится говорящий, так и к месту, о котором упоминалось ранее, то есть выполнять анафорическую функцию, тогда как



Типы лексических упражнений

Таблица

Распределение русских местоименных локативных наречий по уровням владения русским языком как иностранным

	A1	A2	B1	B2	C1
Здесь	+	+	+	+	+
Тут	+	+	+	+	+
Там	+	+	+	+	+
Сюда	+	+	+	+	+
Туда	+	+	+	+	+
Отсюда	–	+	+	+	+
Оттуда	–	+	+	+	+
Досюда	–	–	–	–	–
Дотуда	–	–	–	–	–
Где	+	+	+	+	+
Куда	+	+	+	+	+
Откуда	+	+	+	+	+
Никуда	+	+	+	+	+
Нигде	–	+	+	+	+
Где-то	–	–	+	+	+
Куда-то	–	–	+	+	+
Где-нибудь	–	–	+	+	+
Куда-нибудь	–	–	+	+	+
Негде	–	–	+	+	+
Некуда	–	–	+	+	+
Ниоткуда	–	–	–	+	+
Кое-где	–	–	–	+	+
Кое-куда	–	–	–	+	+
Откуда-то	–	–	–	+	+
Где-либо	–	–	–	+	+
Куда-либо	–	–	–	+	+
Откуда-нибудь	–	–	–	–	+
Откуда-либо	–	–	–	–	–
Кое-откуда	–	–	–	–	–

тут выполняет только дейктическую функцию [1, с. 15]. Это можно продемонстрировать на примере следующих диалогов.

Упражнение 1. Прочитайте диалоги. Обратите внимание на использование наречий *здесь*, *тут* и место, на которое они указывают. Можно ли заменить наречие *здесь* на *тут* и наоборот во всех примерах?

- Привет! Ты еще в офисе? Что ты *здесь* делаешь? Уже девять вечера!
– Привет. Работы много.
- Где лучше поставить шкаф?
– Думаю, что вот *тут*, около двери.
- Где лучше выращивать эти цветы?

– На балконе. *Здесь* наиболее подходящие условия.

В третьем примере *здесь* может выполнять и дейктическую, и анафорическую функции (диалог может происходить в отдалении от локуса, то есть балкона, например, в магазине), наречие *тут* – только дейктическую (диалог возможен только при непосредственной близости к локусу).

Помимо локативного значения, начиная с первого сертификационного уровня (B1) для наречия *тут* целесообразно вводить ситуативное и временное значения, поскольку они не менее частотны, чем пространственное. Учащимся необходимо прежде всего научить

различать все эти значения, для чего используются упражнения рецептивной направленности с задачей трактовать значение *тут* в разных контекстах.

Упражнение 2. Прочитайте диалоги. Обратите внимание на использование слова *тут* в разных контекстах и на его значение (указание на место, время и ситуацию).

- Мы подождем тебя *тут*.
– Хорошо. Я постараюсь побыстрее.
- Мы опоздали на поезд из-за тебя!
– При чем *тут* я?! Я не виноват в том, что были такие большие пробки!
- Какой сюрприз вы хотите устроить маме?

– Она приходит с работы, думает, что дома никого еще нет, и *тут* мы включаем свет и дружно кричим: «С днем рождения!»

Необходимо заметить, что, реализуя ситуативное и временное значения, наречие *тут* выступает только в парентической роли и не может стоять в абсолютном начале или конце высказывания (*Я не могу говорить. *Тут я занят./Я тут занят*).

Чаще всего *тут*₂, помимо ситуативного, выражает модальные значения в составе синтаксических фразеологизмов, о которых, в частности, пишет А.В. Величко [4]. Один из них выражает экспрессивное отрицание, характерен для разговорного регистра речи и имеет следующую структуру: «вопросительное местоимение (*где, куда, какой, как* и др.) + *тут* + существительное, глагол, наречие». В составе этого семантического фразеологизма *тут* функционирует как частица.

Упражнение 3. Сделайте задание по модели. Выразите отрицание и возмущение.

Модель: Ты уже обедал? – Какой *тут* обед?! Я даже не завтракал сегодня!

- Уже 7 часов. Ты идешь домой?
– ...?! У меня еще так много работы.

2. – Как отдохнули в выходные?
– ...?! У меня в квартире ремонт!
3. – Какие планы на Новый год?
– ...?! У меня 5 экзаменов и 10 зачетов!

Подобную структуру имеет синтаксический фразеологизм со словом *там*, но он не содержит значения ситуативности и выражает только отрицание:

- *Твой брат – писатель?*
– *Какой там/тут писатель! Он двух слов связать не может!*

Для отработки обоих сочетаний служит следующее упражнение.

Упражнение 4. Выразите отрицание по модели, используя наречие *там*. Можно ли заменить его на *тут*?

Модель: *Он писатель? – Какой там писатель! Он двух слов связать не может!*

1. – Ты отдохнул?
– ...?! Работы полно!
2. – Как вы отметили Новый год?
– ...?! Экзамен скоро!
3. Твой брат – очень талантливый журналист. Такие хорошие статьи пишет.
– ...? За него все статьи пишут ректоры.

Временное значение у *тут* обычно выражается в сочетаниях *и тут/тут и*. *И тут* вводит неожиданное для субъекта действие, нарушившее естественный ход событий; *тут и* контрастно указывает на время совершения действия, о котором было известно заранее [1, с. 23].

Упражнение 5. Продолжите фразу. Помните, что выражение *и тут* значит “вдруг, в этот момент”.

1. Я никогда не был на море, *и тут...*
2. Мы всегда хотели побывать на концерте этой группы, *и тут...*
3. Она пришла домой уставшая, *и тут...*

Упражнение 6. Сделайте задание по модели. Помните, что выражение *тут и* значит “именно в этот момент”.

Модель: *Мы были на концерте. Мы впервые услышали эту песню. – Мы были на концерте, тут мы и услышали впервые эту песню.*

1. Мама зашла в дом. Мы дружно закричали: «С днем рождения!» – ...

2. Мы узнали о банкротстве фирмы. Мы поняли, почему у папы было плохое настроение утром. – ...

3. Ведущий объявляет наш номер. Начинает играть музыка. – ...

У наречия *там* также выделяется темпоральное значение, которое чаще всего реализуется в сочетании *а там* с семантикой ‘впоследствии, потом’. Аналогично сочетаниям *и тут/тут и* сочетание *а там* не может выступать в роли ремы и всегда стоит в начале высказывания.

Упражнение 7. Продолжите фразу. Помните, что выражение *а там* значит “потом, впоследствии”.

1. Давайте сначала прочитаем договор, *а там...*
2. Мы решили сначала обсудить вопрос с директором, *а там...*
3. Я думаю, что сначала надо прочитать саму книгу, *а там...*

После отработки всех этих значений на примере предкоммуникативных упражнений следует давать коммуникативные задания, например:

Упражнение 8. Вспомните ситуацию, когда вас несправедливо в чем-то обвинили. Опишите это в виде диалога, используя конструкцию *при чем тут я*.

Среди недейктических локативных наречий наибольшие трудности в практике преподавания русского языка как иностранного вызывают неопределенные наречия на *-то, -либо, -нибудь, кое-*. По признаку ре-

ферентности (отнесенности к явлениям внеязыковой действительности) эти наречия можно разделить на референтные и нереферентные. Референтные указывают на конкретный объект, существующий в реальной действительности. Они делятся на два класса по признаку известности/неизвестности для говорящего:

1) местоимения слабо определенные, выражающие известность объекта для говорящего, но не предполагающие его известность слушающему (серия на *кое-*);

2) местоимения неизвестности (серия на *-то*), используемые тогда, когда объект говорящему не известен.

Нереферентные местоимения с *-нибудь, -либо, бы то ни было* указывают на неконкретный, нефиксированный объект.

При ознакомлении с данными локативными наречиями следует сначала предлагать упражнения рецептивной направленности (неопределенные локативные наречия наиболее полно представлены на втором (B2) и третьем (C1) сертификационных уровнях, поэтому выполнение упражнений целесообразно именно на этих уровнях):

Упражнение 9. Прочитайте диалоги. Обратите внимание на использование неопределенных локативных наречий.

1. – Давайте съездим *куда-нибудь* в выходные?
– Отличная идея! Может, в Сергиев Посад?



Масштабы изучения русского в мире год от года возрастают

- Это *где-то* на севере, верно?
 – Да, это в Подмосковье.
 2. Я бы хотел жить *где-нибудь* на берегу озера.
 – Ты так устал от жизни в мегаполисе?
 – Да, все время *куда-то* спешишь, опаздываешь. Хочется тишины и спокойствия.
 3. – Где же подарок?
 – Я его *кое-где* спрятал!
 – А где мама?
 – Она *кое-куда* ушла!
 – Что за секреты?
 – Терпение! Ты же любишь сюрпризы?

Далее следует отрабатывать навык использования данных единиц с помощью предкоммуникативных упражнений.

Упражнение 10. Выберите верный вариант в скобках.

1. Ты не знаешь, есть ли (где-то/где-нибудь/где-либо/кое-где) кинотеатр рядом со школой?
 2. Я знаю, что Иван живет (где-то/где-нибудь/где-либо/кое-где) в центре.
 3. Мы объездили всю страну. (Где-то/Где-нибудь/Где-либо/Кое-где) нам не очень повезло с погодой, но в целом поездка была отличной!

Упражнение 11. Вставьте пропущенные наречия: *никуда, где-нибудь, там, там, нигде, куда-нибудь, откуда, куда-нибудь, где, никуда, куда, где-нибудь, куда, куда, где, некуда, некуда, кое-куда.*

- Как же скучно! _____ можно сходить? – _____!
 – _____ посмотреть хороший

спектакль? – _____! Нечего смотреть, _____ идти...

– Что ты там все жалуешься? Сходи сначала _____, а потом делай выводы!

– _____? Вот ты был _____ в последнее время!

– Конечно! Я был на прекрасном концерте. _____ выступали великолепные.

– Да? Ну и _____ были эти музыканты.

– Со всего мира! Большинство – из России.

– И _____ был этот чудесный концерт?

– В Доме музыки. Ты был _____ когда-нибудь?

– Нет.
 – А вообще был _____ в последнее время?

– Конечно, я был на работе!
 – Да нет. Я имею в виду, ходил ли ты _____?

– Я _____ не ходил. Говорю же тебе: _____ ходить сейчас!
 – С тобой бесполезно спорить. Мне пора.

– И _____ же ты идешь?
 – _____.

– Это секрет?
 – Да. Хочешь, идем со мной и все узнаешь.

– Ну ладно, уговорил.
 В конце необходимо давать коммуникативные упражнения.

Упражнение 12. Составьте диалог.

Ситуация: вы свободны в следующие выходные, но плохо знаете город и не знаете, куда лучше пойти. Спросите у друга, где можно попробовать русскую кухню/ посмотреть балет/ послушать концерт/ посмотреть фильм/ купить сувениры. Используйте слова *некуда, где-нибудь, куда-нибудь, где-то, куда-то.*

В данной работе представлены некоторые упражнения, направленные на усвоение инофонами семантики и функционирования местоименных локативных наречий в русском языке. При изучении данных единиц преподавателю русского языка как иностранного следует обращать внимание на:

- уровень владения русским языком учащимся;
- лексико-семантический вариант изучаемого наречия;
- позицию единицы при выражении определенного лексико-семантического варианта;
- синтаксические конструкции, в состав которых входит наречие;
- частотность;
- регистр речи.

При введении нового локативного наречия или его лексико-семантического варианта сначала следует давать упражнения рецептивной направленности, в которых учащимся предлагается проанализировать значение данной единицы. Далее стоит отрабатывать навык ее использования на примере предкоммуникативных упражнений, после чего уже предлагать задания коммуникативного характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян В.Ю. Тут, здесь и сейчас. О временных значениях пространственных дейктических слов // Русский язык в научном освещении. 2014. № 1. С. 9–41.
2. Бабешкина Т.А., Живулина О.С., Лебедев В.К. Отрицательные и неопределенные местоимения и наречия в русском языке: учеб. пособие для иностранных учащихся. СПб.: Златоуст, 2016. 116 с.
3. Битехтина Г.А. Употребление местоимений (притяжательных, неопределенных, отрицательных, определительных). М.: Издательство Московского университета, 1967.
4. Величко А.В. Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев: учеб. пособие. М.: Издательско-полиграфическое объединение «Лев Толстой», 1996.
5. Евтюхин В.Б. Местоимение // Богданов С.И. и др. Морфология современного русского языка. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2008.

6. *Егорова А.Ф.* Трудные случаи русской грамматики. Сборник упражнений по русскому языку как иностранному. СПб.: Златоуст, 2013.
7. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / под ред. А.В. Величко. М.: Издательство Московского университета, 2004.
8. *Кожевникова Л.П., Некора Н.Е.* Грамматикон. Морфологические и синтаксические конструкции русского языка: учеб. пособие для иностранцев. М.: Русский язык. Курсы, 2017.
9. *Кочнева Е.М., Морковкин В.В.* Обучение лексическим средствам общения // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Щукина. М.: Русский язык, 2003. С. 31–46.
10. *Левин Ю.И.* О семантике местоимений // Проблемы грамматического моделирования. М.: Наука, 1973.
11. *Московкин Л.В., Щукин А.Н.* Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010.
12. *Одинцова И.В., Малашенко Н.М., Бархударова Е.Л.* Русская грамматика в упражнениях. Рабочая тетрадь с комментариями (для иностранных учащихся). М.: Русский язык. Курсы, 2008.
13. *Панков Ф.И.* Опыт функционально-коммуникативного анализа русского наречия. М.: МАКС Пресс, 2008.
14. *Панков Ф.И.* Функционально-коммуникативная грамматика русского наречия: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009.
15. *Рахманова Л.И., Суздальцева В.Н.* Современный русский язык. Лексика. Фразеология. Морфология. М.: Аспект Пресс, 2010.
16. *Шпрах И.М.* Сложные случаи употребления местоимений в русском языке: учеб. пособие. Иркутск: Изд-во Иркутского государственного университета, 2008.

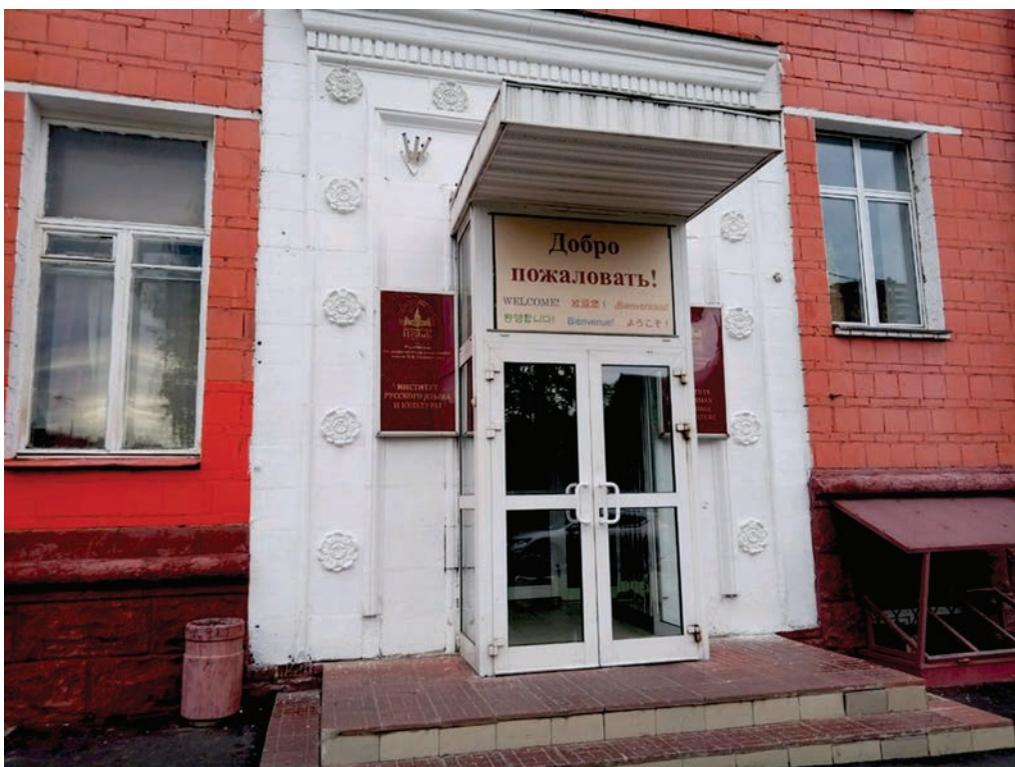
LITERATURA

1. *Apresyan V.Yu.* Tut, zdes' i sejchas. O vremenny'x znacheniyax prostranstvenny'x dejkticheskix slov // Russkij yazyk v nauchnom osveshhenii. 2014. № 1. S. 9–41.
2. *Babeshkina T.A., Zhivulina O.S., Lebedev V.K.* Otriczatel'ny'e i neopredelenny'e mestoimeniya i narechiya v russkom yazy'ke: ucheb. posobie dlya inostranny'x uchashhixsya. SPb.: Zlatoust, 2016. 116 s.
3. *Bitextina G.A.* Upotreblenie mestoimenij (prityazhatel'ny'x, neopredelenny'x, otriczatel'ny'x, opredelitel'ny'x). M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1967.
4. *Velichko A.V.* Sintaksicheskaya frazeologiya dlya russkix i inostrancev: ucheb. posobie. M.: Izdatel'sko-poligraficheskoe ob''edinenie «Lev Tolstoj», 1996.
5. *Evtuyuxin V.B.* Mestoimenie // Bogdanov S.I. i dr. Morfologiya sovremennogo russkogo yazy'ka. SPb.: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo un-ta, 2008.
6. *Egorova A.F.* Trudny'e sluchai russkoj grammatiki. Sbornik uprazhnenij po russkomu yazy'ku kak inostrannomu. SPb.: Zlatoust, 2013.
7. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / под ред. А.В. Величко. М.: Издательство Московского университета, 2004.
8. *Kozhevnikova L.P., Nekora N.E.* Grammatikon. Morfologicheskie i sintaksicheskie konstrukcii russkogo yazy'ka: ucheb. posobie dlya inostrancev. M.: Russkij yazyk. Kursy, 2017.
9. *Kochneva E.M., Morkovkin V.V.* Obuchenie leksicheskim sredstvam obshheniya // Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazy'ku kak inostrannomu / pod red. A.N. Shhukina. M.: Russkij yazyk, 2003. S. 31–46.
10. *Levin Yu.I.* O semantike mestoimenij // Problemy' grammaticheskogo modelirovaniya. M.: Nauka, 1973.
11. *Moskovkin L.V., Shhukin A.N.* Xrestomatiya po metodike prepodavaniya russkogo yazy'ka kak inostrannogo. M.: Russkij yazyk. Kursy, 2010.
12. *Odinczova I.V., Malashenko N.M., Barxudarova E.L.* Russkaya grammatika v uprazhneniyax. Rabochaya tetrad' s kommentariyami (dlya inostranny'x uchashhixsya). M.: Russkij yazyk. Kursy, 2008.
13. *Pankov F.I.* Opyt funkcional'no-kommunikativnogo analiz russkogo narechiya. M.: MAKS Press, 2008.
14. *Pankov F.I.* Funkcional'no-kommunikativnaya grammatika russkogo narechiya: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2009.
15. *Raxmanova L.I., Suzdal'ceva V.N.* Sovremennyj russkij yazyk. Leksika. Frazeologiya. Morfologiya. M.: Aspekt Press, 2010.
16. *Shprax I.M.* Slozhny'e sluchai upotrebleniya mestoimenij v russkom yazy'ke: ucheb. posobie. Irkutsk: Izd-vo Irkutskogo gosudarstvennogo un-ta, 2008.

М.И. Ивкина,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Функциональность социальной сети Instagram при обучении иностранному языку



*Институт русского языка и культуры
Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова*

Дистанционное обучение посредством сети Интернет становится все более популярным. Оно позволяет пользователям самостоятельно выбирать темы, преподавателей, образовательные учреждения. Каждый может в удобное для себя время пройти интересующий его курс обучения.

Многие образовательные учреждения и преподаватели видят необходимость в создании своего курса в Интернете на основе образовательных платформ Moodle, Coursera, «Универсарium», «Лекториум» и других. В ка-

честве площадок для открытых онлайн-курсов выступают также сайты университетов, сервисы вебинаров, социальные сети. На привлекательность социальных сетей для большой аудитории влияет то, что практически каждый пользователь имеет страницу хотя бы в одной из них. Использование социальных сетей в обучении обеспечивает психологически комфортную среду для освоения образовательного материала дистанционных курсов.

Предметом нашего исследования стала образовательная функ-

циональность социальной сети Instagram. Это приложение доступно почти по всему миру, ежемесячно им пользуется в среднем 1 миллиард человек, из них 59% – моложе 30 лет. Применение Instagram в преподавании русского языка как иностранного дает массу возможностей для обучающихся из других стран, позволяя:

- знакомиться с русскоязычными пользователями, если они находятся вне страны изучения языка;
- осваивать русский язык посредством просмотра публикаций и других материалов в интернет-пространстве;
- погружаться в русскую культурную среду.

Приложение Instagram принадлежит компании Facebook Inc., занимающейся разработкой таких социальных площадок, как Facebook, Facebook Messenger, WhatsApp. Его создал в 2010 году фотограф-любитель Кевин Ситстром, который хотел совместить функциональность социальных сетей и возможности фоторедактора. Приложение было изначально направлено исключительно на реализацию своей визуальной составляющей. Сейчас она сохранилась, но ее востребованность в разных странах различается. Так, на территории России визуальная составляющая Instagram имеет то же значение, что и текстовая. Это означает, что русскоязычные пользователи стремятся прокомментировать любой фото- или видеоматериал.



МАРИНА ИГОРЕВНА ИВКИНА

соискатель Московского педагогического государственного университета, преподаватель Института русского языка и культуры Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Сфера научных интересов: дистанционное изучение русского языка как иностранного. Автор 4 опубликованных научных работ. Электронная почта: marina_poy@mail.ru

Представлена методика использования социальной сети Instagram в обучении русскому языку как иностранному. Описан ряд функциональных возможностей данной социальной сети, которые позволяют размещать образовательный материал в психологически комфортной среде, стимулируют учащихся-подписчиков развивать коммуникативные и речевые навыки пройденного ранее материала. Установлено, что Instagram предоставляет уникальную возможность для виртуальной языковой коммуникации с носителями языка или отработки грамматического и лексического материала с преподавателем.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, электронная образовательная среда в обучении РКИ, Интернет, социальная сеть, дистанционное обучение, Instagram.

The methodology of using the social network Instagram in teaching Russian as a foreign language is presented. A number of functionalities of this social network are described, which allow you to place educational material in a psychologically comfortable environment, stimulate student subscribers to develop communication and speech skills of the material previously covered. It has been established that Instagram provides a unique opportunity for virtual language communication with native speakers or for working out grammar and lexical material with a teacher.

Key words: Russian as a foreign language, Internet, social network, distance learning, e-learning, Smart Education, distance learning, Instagram.

При разработке образовательного аккаунта в Instagram следует учитывать специфику аудитории. Так как приложение распространено в большинстве стран мира, преподаватель – основатель аккаунта и автор публикаций – должен внимательно отнестись к составу подписчиков, их предпочтениям, культурным особенностям и, конечно, образовательному уровню. Так, в созданном нами в 2015 году аккаунте @ru_lang_club, специализирующемся на русском языке как иностранном, из 8850 подписчиков преобладают учащиеся из США, Турции, Мексики и Бразилии. Это свидетельствует о большом интересе к русскому языку, но добавляет сложности преподавателю, которому необходимо объединять такую разноплановую аудиторию. Тем не менее количество подписчиков аккаунта увеличивается с каждым годом, что только оправдывает применение Instagram в преподавании русского языка как иностранного.

Рассмотрим разные варианты использования функций социальной сети Instagram при объяснении грамматического и лексического материала, а также при повторении и усвоении пройденного, в речевой и письменной практике учащихся-подписчиков.

		<p>только единственное число:</p> <ul style="list-style-type: none"> - золото, железо, серебро (minerals) - молоко, мясо, масло, мука (foodstuffs) - картофель, морковь, лук, капуста (plants) - одежда, обувь, мебель (collective conceptions that denote things) - молодёжь, студенчество, общество (groups of people) - материализм, капитализм, социализм, реализм (abstract conceptions) - давление, трение, растворимость, пластичность (physical conceptions)
МЯЧИ	МЯЧ	
		<p>только множественное число:</p> <ul style="list-style-type: none"> - брюки, джинсы (clothes) - каникулы, сутки, будни (time) - часы, ножницы, очки, деньги (things) - духи, сливки, консервы, макароны (substances and foodstuffs)
КЕГЛИ	КЕГЛЯ	
		
ЯБЛОКИ	ЯБЛОКО	

❤️ 💬 📌

Нравится: 8

ru_lang_club Существительные, которые употребляются только в единственном или множественном числе / Nouns that operate only in the singular or plural #studyrussian_with_rlc #ru_lang_club #russianlanguage #русскийязыккакисностранный #rlc_grammar #rlc_russiannoun #грамматика #существительное_rlc_advanced russian_language_trainings My Goodness!

25 MAR 2016 ПОКАЗАТЬ ПЕРЕВОД

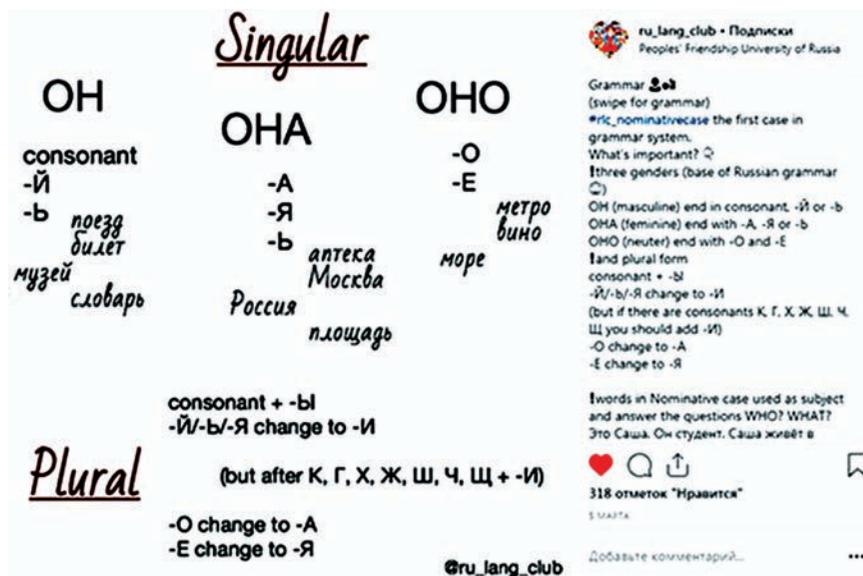
 **ru_lang_club** · Подписаться

Instagram-публикация на тему существительных, которые употребляются только в форме единственного или множественного числа (в аккаунте @ru_lang_club)

Instagram является мобильным приложением для смартфонов и планшетов с разными операционными системами. Им можно пользоваться и с компьютерного браузера, но уже с определенными ограничениями – доступны только комментирование и просмотр публикаций, коротких историй и прямых эфиров без возможности размещения публикации. Мобильное приложение можно активно использовать в течение всего дня. Еще один положительный фактор – доступность публикаций для других популярных социальных сетей. Так как Instagram принадлежит Facebook Inc., между приложениями данной компании можно делиться публикациями с другими участниками интернет-пространства. В качестве альтернативного варианта – возможность делиться материалами с социальными площадками Twitter, «ВКонтакте», «Одноклассники» и другими. Это увеличивает количество учащихся, интересующихся русским языком, обеспечивает им общую комфортную среду.

Другой важный фактор – визуальная информативность социальной сети Instagram. Публикации возможны в форме фото- или видеоматериала с комментарием. Существует возможность наложить текст на фотографию или субтитры в видео, но при публикации таких материалов приложение уведомляет пользователя, что данный материал будет пользоваться меньшей популярностью. Возможно, это связано с тем, что администраторы Instagram отслеживают контент и заботятся о сохранении изначальной идеи основателей – создать приложение с акцентированным визуальным компонентом. Визуальная информативность задействует образную память учащихся, что может стать дополнением к основным аудиторным занятиям.

Исходя из этих характеристик, предложим следующие варианты использования образовательного



Объяснение грамматического материала «Род существительных в русском языке» на примере схемы в публикации Instagram (в аккаунте @ru_lang_club)

потенциала приложения Instagram при обучении русскому языку иностранной аудитории.

1. Публикация грамматического и лексического материала. Данный вариант позволяет преподавателю изложить грамматику в виде схемы (как альтернатива грамматическим таблицам) и увеличить объем предлагаемого лексического материала посредством создания коллажа из картинок. В одной публикации предусмотрена возможность поместить до 10 фотографий или видео длительностью до 1 минуты. В последний вариант можно включить фонетические упражнения (прослушать и повторить за преподавателем) и аудирование (прослушать текст и выполнить задание к нему).

Каждую публикацию может прокомментировать как ее автор, так и подписчик-учащийся. Как в любой социальной сети, вместо комментария можно ограничиться оценкой «мне нравится» или проигнорировать публикацию (в Instagram есть возможность ставить только положительную оценку). Существует вариант сохранения публикации, чтобы в будущем быстрее найти интересный материал. Также публикацией можно поделиться с дру-

зьями в Instagram или других социальных сетях.

Для автора публикации предусмотрена дополнительная функция – посмотреть на статистику публикации, а значит, оценить интерес аудитории к опубликованному материалу. В статистике учитываются все действия подписчиков (оценка, комментарии, сохранения и отправка), а также посещение после публикации главной страницы аккаунта и количество просмотров со стороны как подписчиков, так и других пользователей. С помощью этой функции можно отслеживать заинтересованность и потребности учащихся.

В публикациях можно просить учащихся выполнять практические задания только с помощью комментирования. Например, при освоении темы «Род существительных в русском языке» было предложено написать, что для подписчика означает «зима», и определить род существительного, которое он написал.

2. Публикация историй (Stories, также сторис). Истории представляют собой 15-секундные видео, которые хранятся в течение 24 часов. Они служат отличным вариантом для проверки освоенного ма-

териала посредством выполнения различных коротких заданий, например:

- тестовых заданий (в сторис есть функция «опроса», где подписчик может выбрать один из двух вариантов ответа);
- в форме открытого ответа (истории содержат функцию «задать вопрос», когда подписчик может написать свой комментарий в специальном окошке на фото- или видеоматериале, который увидит только автор публикации);
- посредством комментария (комментарий будет виден только в личных сообщениях создателя аккаунта).

Последний вариант задания может включать в себя прослушивание аудиотекста и выполнение задания по нему. Также можно устроить небольшой квест из различных заданий, который будет охватывать одну грамматическую тему или ориентироваться на повторение пройденного лексического материала.

Тестовые задания в историях можно выполнить лишь один раз, так как после выполнения учащийся сразу увидит количество выбранных другими пользователями вариантов в процентах. Все задания выполняются анонимно, только преподаватель может видеть, кто и как выполнил задание.

После проведения любого задания в историях преподаватель может проверить качество его выполнения (следить за успеваемостью студентов подписчиков), а также через 24 часа провести работу над ошибками и объяснить посредством тех же историй, в чем заключается ошибка студента и как ее избежать.

В случае высокого спроса на задания в историях можно создать «актуальные истории» на главной странице аккаунта (профиль). Это будут те же опубликованные ранее короткие истории, только уже не ограниченные по времени просмотра. Они навсегда останутся в аккаунте, и любой но-

НОВЕЙШЕЕ
 #rlc_russiannoun



Самолёт летит (откуда?) из новОГО аэропорта.
Я лечу (от кого?) от старОЙ подругИ.

Masculine / Neuter	Feminine	Plural
-ЫЙ ->	-АЯ -> -ОЙ	-ЫЕ -> -ЫХ
-ОЙ ->		-ИЕ -> -ИХ
-ИЙ -> -ОГО (к, г, х)	-ЯЯ -> -ОЙ	
-ОЕ ->	-АЯ -> -ЕЙ (ж, ш, ч, щ)	
-ИЙ ->		
-ЕЕ -> -ЕГО		

❤ 💬 📌

Нравится: 15

ru_lang_club ✅ Окончание прилагательных в Родительном падеже / Endings of adjectives in the Genitive case ♦ Adjectives and ordinal numerals in the Genitive case answer the questions КАКОГО? КАКОЙ? КАКИХ? (WHICH?) ♦ Ordinal numerals change endings like adjectives in the Genitive case. ⚠️ But ordinal numeral ТРЕТИЙ decline differently: ТРЕТЬЕГО (masculine, neuter), ТРЕТЬЕЙ (feminine), ТРЕТЬИХ (plural). ♦ Masculine, Neuter and Feminine forms in singular. ✅ One of the usage of the Genitive case - the starting point of a movement or the person from whom the action proceeds - ОТКУДА? (FROM WHERE?) ОТ КОГО? (FROM WHOM?) #studyrussian_with_rlc #ru_lang_club #russianlanguage #rlc_grammar #rlc_russiancases #rlc_genitivecase #genitive #rlc_russiannoun #rlc_russianadjective #rlc_russiannumerals #русскийязыккакиностранный #грамматика #падежи #родительныйпадеж #родительный #существительное #прилагательное #числительное

4 ИЮЛЯ 2016 Г.

Изучение окончаний прилагательных в родительном падеже в Instagram-публикации (no хештегу #rlc_russiannoun)

вый учащийся сможет выполнить предусмотренные ими задания. Однако сделать его повторно будет нельзя, хотя вполне возможно, что разработчики устроят этот недочет.

3. *Прямой эфир.* Эта функция похожа на вебинары или небольшие видеоконференции. В прямом эфире могут выступать до двух ведущих из разных аккаунтов в любое удобное время. Предупредить о проведении эфира можно в публикации

или в историях, где доступна также функция таймера, который предупредит о начале вещания. Во время эфира ведущий может вести беседу с подписчиками (своими и посторонними), но только подписчики могут отвечать на эфир текстовыми комментариями. Также ему разрешено пригласить в эфир одного из слушателей в качестве второго ведущего.

Ведущий может сохранить видео эфира на 24 часа в аккаунте или



Топ образовательных публикаций по хештегу #rlc_russiannoun

перенести его в другие видеоприложения (YouTube), где подписчик сможет познакомиться с ним в любое удобное для себя время.

Прямой эфир целесообразно проводить при ознакомлении с новой учебной темой или для устных ответов на вопросы учащихся в форме комментариев.

4. *Личные сообщения и закрытые чаты (Direct).* Эта функция позволяет использовать обычные текстовые или аудиосообщения в личной переписке с подписчиком-учащимся. Создатель аккаунта может получать такие сообщения после публикации историй, для этого на основной страни-

це аккаунта (в профиле) присутствует кнопка «написать сообщение». Сообщения видят только участники переписки. В них также предусмотрена возможность делиться ссылками на внешние ресурсы.

В личных сообщениях можно устроить небольшой чат для большой аудитории (до 32 участников) по определенной теме или для практики разговорной и письменной речи.

По нашему мнению, недостаток личных сообщений в Instagram заключается в невозможности выбрать определенное сообщение для ответа, тогда как в специаль-

ных приложениях-мессенджерах – WhatsApp, Facebook Messenger, Telegram – такая функция предусмотрена.

5. *Instagram TV (IGTV).* Одна из новейших функций Instagram – публикация длинных видео (до 60 минут). Эта функция по своим возможностям – длительность видео, открытие собственного канала, постоянный просмотр понравившихся видеосюжетов, их комментирование и оценивание – похожа на приложение YouTube.

Изначально IGTV выступало как самостоятельное мобильное приложение, но если у пользователя был аккаунт в Instagram, то он мог объединить два приложения в одном.

При обучении русскому языку как иностранному активное использование этой функции позволяет загружать видео с объяснением грамматического материала, показывать варианты использования лексики в диалогах или знакомить пользователей со страноведческим материалом.

6. *Хештеги, или ключевые слова.* Данная функция помогает в поиске интересующей учащихся информации, поэтому мы советуем использовать ее при каждой публикации, а также в историях, IGTV, прямых эфирах и личных сообщениях.

Например, в созданном нами аккаунте @ru_lang_club существует хештег #rlc_russiannoun, по которому подписчики могут найти материал по теме «Существительные в русском языке». Далее через этот хештег можно выйти к практическим заданиям и выполнить их. В коротких историях, IGTV, прямых эфирах и личных сообщениях автор может отправлять учащихся по хештегу на определенную публикацию.

Таким образом, хештеги помогают учащимся быстро находить нужную информацию, а преподавателю – направлять их на полезный



Дистанционное обучение в социальных сетях охватывает все области знания

опубликованный ранее материал. Хештеги являются основным инструментом поиска информации по ключевым словам в социальных сетях.

Таким образом, функции социальной сети Instagram позволяют погружать иностранных учащихся в языковую среду, осуществлять образовательные программы, спо-

собствовать освоению грамматического и лексического материала, ранее полученного в аудитории или отработанного в приложении. Учащиеся могут осуществлять общение с носителями языка по переписке в приложении, максимально развивать навыки чтения, письма, аудирования и говорения. Преподаватель имеет возможность

публиковать разнообразный материал, размещать собственные учебные материалы в мобильном приложении Instagram и создавать комфортную языковую среду, чтобы объединять в ней любителей русского языка. Все вместе это обеспечивает эффективное обучение русскому языку как иностранному.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горячев М.Д., Горячев М.М., Иванушкина Н.В., Мантуленко В.В. Использование социальных сетей в обучении студентов // Вестник Самарского государственного университета. 2015. № 7 (129). С. 174–178.
2. Интерактивные методы преподавания русского и иностранных языков: коллективная монография / под общей ред. Т.М. Балыхиной. М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2016. 356 с.
3. Руденко-Моргун О.И., Дунаева Л.А., Архангельская А.Л., Шоркина Е.Н. Инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2003.

LITERATURA

1. Goryachev M.D., Goryachev M.M., Ivanushkina N.V., Mantulenko V.V. Ispol'zovanie social'ny'x setej v obuchenii studentov // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. № 7 (129). S. 174–178.
2. Interaktivny'e metody' prepodavaniya russkogo i inostranny'x yazy'kov: kollektivnaya monografiya / pod obshhej red. T.M. Baly'xinoj. M.: Izd-vo Rossijskogo universiteta druzhby' narodov, 2016. 356 s.
3. Rudenko-Morgun O.I., Dunaeva L.A., Arxangel'skaya A.L., Shorkina E.N. Innovacionny'e tehnologii v obuchenii russkomu yazy'ku kak inostrannomu. M.: Izd-vo Rossijskogo universiteta druzhby' narodov, 2003.

*А.В. Кошик, И.Г. Долинина,
Пермский национальный исследовательский политехнический университет*

Формирование социальной ответственности обучающихся политехнического вуза: дисциплины, формы и методы



Пермский национальный исследовательский политехнический университет

Одна из непреходящих задач высшего технического образования – формирование социальной ответственности специалистов. В условиях научно-технологической революции современного периода значение этой задачи существенно возросло. Во многом это определяется расширением спектра техногенных рисков и повышением роли в их возникновении так называемого человеческого фактора, понимаемого как стечение субъективных обстоятельств. Потребность в формировании социальной ответственности кадров диктуется также изменением социальных установок управления, необходимостью обе-

спечения безопасных условий труда и социальной ответственности предприятий [3].

Социальная ответственность обучающихся – это осознание будущими специалистами последствий принимаемых ими решений, готовность применять действующие правовые нормы для решения задач юридической, моральной и гражданской ответственности при анализе состояний производственных событий, явлений и процессов, умение определять меры по обеспечению безопасности и стабильности общества.

Соответственно, целью формирования социальной ответственности обучающихся является ста-

новление специалистов, способных самостоятельно принимать ответственные решения на основе специальных компетенций, принципов социальной ответственности, профессиональной подготовки и социально ответственного мышления и поведения [3].

В процессе исследования мы структурировали и дополнили содержание дисциплин профессионального цикла с учетом когнитивной основы формирования социальной ответственности обучающихся.

1. Разработка методологических основ содержания дисциплин:

- анализ нормативных документов, регламентирующих социальную ответственность;
- обобщение требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.

2. Разработка содержания учебных дисциплин:

- анализ учебно-методических комплексов дисциплин и определение дополнительного содержания, направленного на формирование социальной ответственности обучающихся;
- определение основного содержания и объема дополненного материала;
- формирование межпредметных связей (понятий, идей) учебных модулей.

3. Разработка диагностирующего инструментария определения



**АНДРЕЙ
ВЯЧЕСЛАВОВИЧ
КОШИК**

аспирант Пермского национального исследовательского политехнического университета. Сфера научных интересов: профессиональное образование, социальная ответственность обучающихся. Автор 17 опубликованных научных работ. Электронная почта: andriei-73@bk.ru



**ИРИНА
ГЕННАДЬЕВНА
ДОЛИНИНА**

доктор педагогических наук, профессор кафедры «Безопасность жизнедеятельности» Пермского национального исследовательского политехнического университета. Сфера научных интересов: профессиональное образование, подготовка кадров высшей квалификации, социальная ответственность обучающихся. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: professor.dolinina@mail.ru

Раскрывается содержание понятия «социальная ответственность обучающихся». Представлены этапы структурирования содержания учебных дисциплин с учетом формирования социальной ответственности у обучающихся политехнического вуза. Описана последовательность разработанных форм и методов формирования социальной ответственности. Представлены этапы реализации концептуальных идей формирования социальной ответственности обучающихся политехнического вуза.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональные компетенции, техносферная безопасность, социальная ответственность, ответственность.

The content of the concept of "social responsibility of students" is revealed. The stage of formation of social discipline, taking into account the formation of social responsibility among students of a polytechnic university. The sequence of developed forms and methods of social responsibility formation is described. The stages of the implementation of conceptual ideas for the formation of social responsibility of students of a polytechnic university are presented.

Key words: pedagogical conditions, professional competencies, technosphere safety, social responsibility, responsibility.

уровней социальной ответственности обучающихся.

Содержание учебных дисциплин с учетом формирования социальной ответственности дополнено следующими модулями: «Безопасность жизнедеятельности», «Правоведение», «Психология безопасности труда», «Педагогика» (уровень магистратуры), «Педагогика высшей школы» (уровень аспирантуры), «Методология формирования социальной ответственности специалиста».

Это позволило сосредоточить учебные дисциплины не только на усвоении обучающимися прямого предметного содержания, но и на формировании у них комплекса знаний, умений и навыков, готовности и способности к социально-ответственному мышлению и поведению [4].

Формы организации учебного процесса, направленного на формирование у обучающегося социальной ответственности, раз-

работаны с учетом специальностей и структуры учебных дисциплин.

1. Индивидуальная форма организации познавательной деятель-

ности оснащена комплектом разноуровневых учебных заданий для самостоятельного выполнения [2].

2. Парная форма подразумевает обучение в составе пар сменного состава. В зависимости от сложности учебного материала предусмотрены два варианта формы организации познавательной деятельности:

- хорошо успевающий обучающийся выступает в роли обучающего, при этом он не только обучает слабоуспевающего, но и закрепляет собственные знания;
- паритетные и партнерские отношения: обучение происходит взаимно.

3. Групповая форма подразумевает сотрудничество нескольких обучающихся (3–5) в процессе самостоятельного решения конкретной учебной задачи с последующим самоконтролем и оценкой с применением комплекта дидактических материалов.

4. Общегрупповая форма основана на одновременном участии всех обучающихся и реализуется в ходе комбинированных лекций, семинарских занятий.

5. Общефакультетская или общевузовская форма заключается в проведении обучающей дискуссии, в



В наши дни уровень индивидуальной и институциональной ответственности во многом определяет будущее нашей планеты

которой участвует большинство обучающихся. Дискуссия направлена на приобретение участниками институционального опыта социальной ответственности, обеспечивающей развитие их самостоятельности в процессе принятия и реализации ответственных решений для достижения поставленных целей [1].

Для формирования социальной ответственности обучающихся также полезно познакомить их с реальными проблемами современного мира, организовать участие в их разрешении, пусть даже и через участие в обсуждении. Для

этого к учебной работе привлекаются несколько образовательных учреждений разного уровня и представители промышленных предприятий.

Можно выделить следующие методы организации процесса формирования социальной ответственности обучающихся:

- активные и интерактивные методы организации познавательной деятельности;
- тезаурус социальной ответственности;
- обучение составлению аналитических, сравнительных схем и таблиц;

- постановка проблемных вопросов;
- метод мозгового штурма (брейн-сторминг);
- написание исследовательских работ, эссе;
- критический анализ.

В ходе проведенной учебной работы были получены следующие результаты:

- 1) индивидуальная ответственность обучающихся повысилась с 17,6% до 37,5%;
- 2) обучающиеся стали осознавать ответственность как обязанность на уровне юридической социальной ответственности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кошик А.В., Долинина И.Г. Гносеологические основы формирования социально-ответственного мышления обучающихся // Alma mater (Вестник высшей школы). Педагогика и психология. 2018. № 3. С. 57–59.
2. Кошик А.В. Диагностика экспериментальной работы по формированию социальной ответственности обучающихся политехнического вуза // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: материалы XX Международной науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 26–27 апреля 2019 г.). СПб., 2019. С. 287–291.
3. Кошик А.В. Реализация концептуальной модели формирования социально-ответственного мышления обучающихся политехнического вуза // Педагогическая наука и современное образование: сборник статей VI Всероссийской науч.-практ. конф. «Педагогическая наука и современное образование», посвященной Дню российской науки (Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 14 февраля 2019 г.). СПб., 2019. С. 128–132.
4. Кошик А.В. Содержание учебных дисциплин, направленное на формирование готовности к социально-ответственной профессиональной деятельности обучающихся политехнического вуза // Социокультурные проблемы современного высшего образования: сборник научных трудов, международное издание / под науч. ред. В.И. Казаренкова, Т.Б. Казаренковой. М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2019. С. 229–232.

LITERATURA

1. Koshik A.V., Dolinina I.G. Gnoseologicheskie osnovy` formirovaniya social`no-otvetstvennogo my`shleniya obuchayushhixsya // Alma mater (Vestnik vy`shej shkoly). Pedagogika i psixologiya. 2018. № 3. S. 57–59.
2. Koshik A.V. Diagnostika e`ksperimental`noj raboty` po formirovaniyu social`noj otvetstvennosti obuchayushhixsya politexnicheskogo vuza // Problemy` pedagogicheskoy innovatiki v professional`nom obrazovanii: materialy` XX Mezhdunarodnoj nauch.-prakt. konf. (Sankt-Peterburg, Rossijskij gosudarstvenny`j pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 26–27 aprelya 2019 g.).SPb., 2019. S. 287–291.
3. Koshik A.V. Realizaciya konceptual`noj modeli formirovaniya social`no-otvetstvennogo my`shleniya obuchayushhixsya politexnicheskogo vuza // Pedagogicheskaya nauka i sovremennoe obrazovanie: sbornik statej VI Vserossijskoj nauch.-prakt. konf. «Pedagogicheskaya nauka i sovremennoe obrazovanie», posvyashhennoj Dnyu rossijskoj nauki (Sankt-Peterburg, Rossijskij gosudarstvenny`j pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 14 fevralya 2019 g.). SPb., 2019. S. 128–132.
4. Koshik A.V. Soderzhanie uchebny`x disciplin, napravlennoe na formirovanie gotovnosti k social`no-otvetstvennoj professional`noj deyatel`nosti obuchayushhixsya politexnicheskogo vuza // Sociokul`turny`e problemy` sovremennogo vy`shego obrazovaniya: sbornik nauchny`x trudov, mezhdunarodnoe izdanie / pod nauch. red. V.I. Kazarenkova, T.B. Kazarenkovej. M.: Izd-vo Rossijskogo universiteta druzhby` narodov, 2019. S. 229–232.

*P.I. Kovalyov,
Industrial University of Tyumen*

The Didactic Aspects of Understanding



Industrial University of Tyumen

Apparently, the ugliest feature of the traditional education system is cramming, when a student memorizes the explanation of a teacher, the content of a paragraph, or the way of solving problems without understanding of the teaching material. In everyday psychology, the degrees of intensity of understanding are denoted by the adjectives “deep” and “superficial”. To these a thorough understanding, understanding of details of the object, and conceptual understanding can be added; an adequate understanding implies a separation of essential and non-essential features of the object, etc. Thus, the common rating scale of understanding establishes a nonlinear partial order on the set of its values.

Numerous observations and experiments prove that a highly organized animal has the rudiments of understanding of the situation [1]. The

deep understanding is characterized by the satisfaction of its needs with minimum expenditure of efforts; if the animal performs only a part of the required actions or does not take into account specific details of the situation, it has a superficial understanding of situation. When the animal does not understand the situation, its movements become disorderly and chaotic. In such cases, the understanding serves as the explanation of the expedient behaviour.

Animals can undoubtedly plan and perform very complex actions that involve subtle contraction and relaxation of a large number of muscles. Prediction of the results of actions is possible only when the objects of the surrounding world, including the animal itself, obey certain regularities. Studies of animal behaviour show that the

nervous system of an animal contains information about the positions of body parts as well as some sort of knowledge of the properties of objects and the laws of nature [6, p. 97–111].

B. Bloom included understanding in the list of cognitive objectives. A student demonstrates “understanding of the text at the mental model level by generating inferences, and interpreting, paraphrasing, translating, explaining, or summarizing information” [11, p. 9] (Bloom himself used the term “comprehension”). The ability of generating visual and graphical representations of the objects described in the text may be added to these. However, such approach inevitably implies the question of acceptable limits of distortions



B. Bloom (1913–1999) made contributions to the classification of educational objectives and to the theory of mastery learning



ПРОТАС ИВАНОВИЧ КОВАЛЁВ

кандидат физико-математических наук, доцент, преподаватель кафедры кибернетических систем Тюменского индустриального университета. Сфера научных интересов: проблемы качества высшего технического образования. Автор более 60 опубликованных научных работ. Электронная почта: krimail@mail.ru

Рассмотрены дидактические аспекты понимания. Охарактеризованы способности к пониманию у животных. Представлены точки зрения на понимание Б. Блума, Я.А. Коменского, Э. Гуссерля и др. Описан процесс перевода накопленных знаний о реальных объектах в научные высказывания. Дана иерархия идеальных объектов систем, формируемых в результате научного высказывания. Раскрыто своеобразие мысленной (ситуативной) модели как способа организации внутреннего опыта субъекта, его отношения к объектам окружающего мира и к собственным мыслям, действиям, переживаниям.

Ключевые слова: понимание, обучение, дидактика, мысленная модель.

The didactic aspects of understanding are considered. Characterized by the ability to understand in animals. The points of view on the understanding of B. Bloom, Ya.A. Comenius, E. Husserl and others. The process of translating accumulated knowledge about real objects into scientific statements is described. A hierarchy of ideal objects of systems formed as a result of a scientific statement is given. The originality of the mental (situational) model as a way of organizing the subject's inner experience, his attitude to the objects of the world and to his own thoughts, actions, experiences is revealed.

Key words: understanding, learning, didactics, mental model.

of the text in the process of its transformation.

J.A. Comenius considered understanding to be a qualitative characteristic of the learning process. He insisted that nothing, which is beyond students' comprehension, should be given them to learn, nothing should be learned by heart that has not been thoroughly grasped by the understanding. Everything should be taught through its causes: "that is to say, not only the nature of each object is pointed out but also the reason why it cannot be otherwise". "All the parts of an object ... must be learned with reference to their order, their position, and their connection with one another... Perfect knowledge of an object can therefore only be attained by acquiring a knowledge of the nature and function of each of its parts" [10]. Thus, understanding is identified with complete and systematic knowledge: to understand an object means to know its structure, the regularities of the processes occurring in it, and those of the processes in which it participates.

One of so-called principles of didactics requires that knowledge must be presented to students as a scientific system [4, p. 93]. In the

language of science, the accumulated knowledge about the real objects turns into statements about systems of ideal objects, the processes occurring in them, the regularities which they obey, etc. The debate about what an ideal object is has been going on, at least, since times of Plato. It can be affirmed that the representations of ideal objects exist in the collective consciousness of the science

community and they are formed in minds of students in the learning process. The representations of ideal objects of the lower levels usually have much in common with the representations of the familiar real objects of the subject domain. Higher-level ideal objects are constructed from components of lower-level ideal objects and components of ideal objects belonging to other fields of knowledge. Here is an excerpt from the student interview protocol:

Teacher: What is a sine?

Student: This is the ratio of the opposite leg to the hypotenuse.

Teacher: The ratio is a number, isn't it?

Student: Yes.

Teacher: So what is the number?

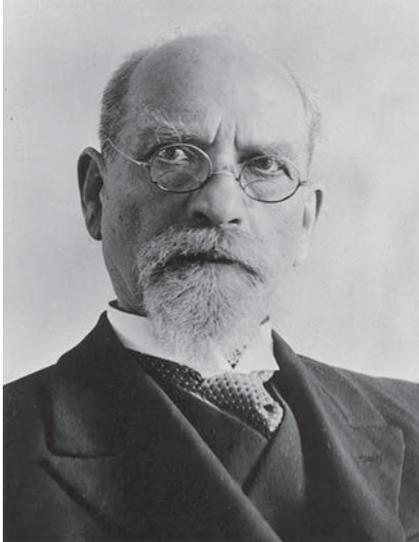
Student: ??

The student knows the operational definition of a sine of an acute angle in a right triangle but cannot formulate the general definition of the sine because he does not have mental representations of more abstract notions such as a function and trigonometric circle. Examples of abstract ideal objects are momentum, potential, transfer function, entropy, Dirac delta function, etc.

E. Husserl wrote that "a group of isolated bits of chemical knowledge



J.A. Comenius (1592–1670): "Perfect knowledge of an object can therefore only be attained by acquiring a knowledge of the nature and function of each of its parts"



E. Husserl (1859–1938): "The aim is not merely to arrive at knowledge, but knowledge in such degree and form as would correspond to our highest theoretical aims as perfectly as possible"

would certainly not justify talk of a science of chemistry. More is plainly required, i.e. systematic coherence in the theoretical sense, which means finding grounds for one's knowing, and suitably combining and arranging the sequence of such groundings... The aim is not merely to arrive at knowledge, but knowledge in such degree and form as would correspond to our highest theoretical aims as perfectly as possible" [12, p. 18]. The ground of the component of a model is a rational procedure for justifying the inclusion of the component into it. The rationality of the procedure means that it is consistent with logic, common sense, and the knowledge of the subject domain. The ground of a term is its definition, that of a statement is its proof, the result of an experiment, fact, connection with the other statements of the model, etc. There are also specific, sometimes conventional, groundings in different scientific disciplines. According to this approach, a student understands an object if in his or her long term memory the information referred to the object is built into the system of mental models, and the connections and relations between their components reflect

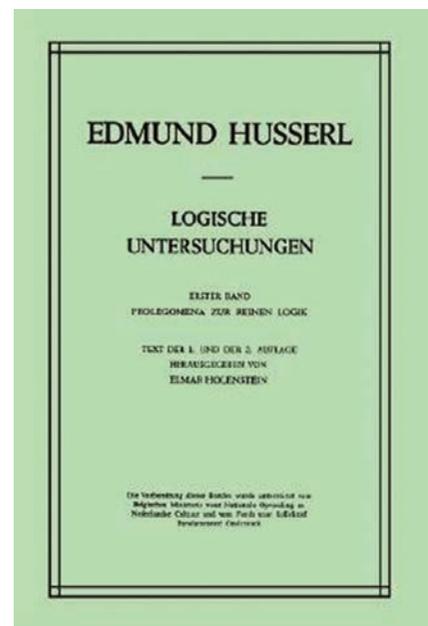
those between structural units of the scientific knowledge.

Almost all students have developed skills of critical thinking, which they use to defend their interests, especially in disputes with teachers. However, only a few of them have the need or desire to know the groundings of scientific statements. The explanation of the solving a problem is considered as a useless addition to the proper algorithm. Not only students, but also specialists can not correctly formulate definitions of scientific terms, perform mathematical transformations, etc. However, students pass examinations and specialists do their work. It is not difficult to make sure that the declarative memory of a student contains loosely related to each other pieces of theoretical material, and the procedural memory contains fragments of algorithms. Apparently, in the process of learning students master the abilities to build relevant language structures and to solve problems on the basis of this information. In the future, these abilities help the specialists to cope with routine duties. The possession of such abilities is usually identified with the understanding of the subject area of professional activity.

"One of the central concepts in modern psychology becomes that of representation of knowledge and the concept of representative cognitive structures... It is a question of the internal psychological structures that are formed in the human head in the process of life and learning and which presents the picture of the world" [8] (as cited in [5, p. 63]). Contemporary psychologists often use the term mental model [13] or situation model [2]. The situation model is a way of organizing the person's internal experience, his or her conscious relationship to the objects of the world, to his or her own thoughts, actions, etc. The concept of the situation model allows researchers to consider from the same point of view the results of numerous studies of mental experiments, reasoning by analogy, transfer of knowledge about

some subject domain to a new one, naive (everyday, common) science, comprehension of small narrative, expository, and argumentative texts, etc. It was experimentally proved that mental models of narratives include non-verbal components [9]. Therefore, one may suppose that the students must build mental non-verbal representations of systems of abstract ideal objects themselves on the basis verbal and visual materials presented by the teacher and this building is the most important and most difficult part of the learning process.

In pedagogical literature one can often encounter the image of a good teacher, who "always tends to talk simply about complex subjects, what, incidentally, indicates that the teacher deeply understand expounded material himself" [3]. Indeed, using analogies, examples, graphic models, historical excursus, a teacher can create the illusion that an average person, "a man in the street", understands some complex scientific concepts. It should be kept in mind that, in the process of scientific text simplification, an analogue of a Pareto



The Logical Investigations (1900–1901) are a two-volume work by the philosopher Edmund Husserl, in which the author discusses the philosophy of logic and criticizes psychologism, the view that logic is based on psychology

optimal state can be observed: when the teacher attempts to make clear the details of the explanation it becomes more complicated.

The words “understand”, “understanding” was used far more frequently

in works of J.A. Comenius and J.F. Herbart than in modern textbooks on didactics. R. Solso noted that, as a result of studies of understanding, there appeared almost as many models and theories as there were

researchers. He added that many of them are worthy of attention [7, p. 304], however, they did not have any significant impact either on the theory of didactics or on the educational process.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гештальт-психология: сборник. М.: АСТ-ЛТД, 1998.
2. Дейк Т.А. ван, Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. М.: Прогресс, 1988. С. 93–109.
3. Коробов Е.Т. Понимание как дидактическая проблема // Московский психологический журнал. 2005. № 11. URL: <http://magazine.mospsy.ru/nomer11/s10.shtml> (дата обращения: 08.06.2019).
4. Кукушин В.С. Теория и методика обучения. Ростов н/Д.: Феникс, 2005.
5. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. СПб.: Питер, 2009.
6. Основы психофизиологии. М.: ИНФРА-М, 1997.
7. Солсо Р. Когнитивная психология. СПб.: Питер, 2002.
8. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (К обоснованию системно-структурного подхода). М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
9. Bransford J.D., Johnson M.K. Considerations of some problems of comprehension. In W.G. Chase (Ed.), *Visual information processing*. New York: Academic Press, 1973.
10. Comenius J.A. The great didactic / The great didactic of John Amos Comenius translated into English and edited by M.W. Keatinge. URL: <https://archive.org/details/cu31924031053709> (дата обращения: 07.06.2019).
11. Graesser A.C., León J.A., Otero J. Introduction to the psychology of science text comprehension. In J. Otero, J. A. León, A. C. Graesser (Eds.), *The Psychology of Science Text Comprehension*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, 2002.
12. Husserl E. *Logical investigations*. Vol. 1. London, New York: Routledge, 2001.
13. Johnson-Laird P.N. *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1983.

LITERATURA

1. Geshtal't-psixologiya: sbornik. M.: AST-LTD, 1998.
2. Dejк T.A. van, Kinч V. Strategii ponimaniya svyaznogo teksta // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vy'p. 23. Kognitivny'e aspekty yazy'ka. M.: Progress, 1988. S. 93–109.
3. Korobov E.T. Ponimanie kak didakticheskaya problema // Moskovskij psixologicheskij zhurnal. 2005. № 11. URL: <http://magazine.mospsy.ru/nomer11/s10.shtml> (data obrashheniya: 08.06.2019).
4. Kukushin V.S. Teoriya i metodika obucheniya. Rostov n/D.: Feniks, 2005.
5. Lokalova N.P. Shkol'naya neuspevaemost': prichiny, psixokorrekcija, psixoprofilaktika. SPb.: Piter, 2009.
6. Osnovy` psixofiziologii. M.: INFRA-M, 1997.
7. Solso R. Kognitivnaya psixologiya. SPb.: Piter, 2002.
8. Chuprikova N.I. Umstvennoe razvitie i obuchenie (K obosnovaniyu sistemno-strukturnogo podxoda). M.: Izd-vo Moskovskogo psixologo-social'nogo instituta; Voronezh: NPO «MODE`K», 2003.
9. Bransford J.D., Johnson M.K. Considerations of some problems of comprehension. In W.G. Chase (Ed.), *Visual information processing*. New York: Academic Press, 1973.
10. Comenius J.A. The great didactic / The great didactic of John Amos Comenius translated into English and edited by M.W. Keatinge. URL: <https://archive.org/details/cu31924031053709> (data obrashheniya: 07.06.2019).
11. Graesser A.C., León J.A., Otero J. Introduction to the Psychology of Science Text Comprehension. In J. Otero, J.A. León, A.C. Graesser (Eds.), *The Psychology of Science Text Comprehension*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, 2002.
12. Husserl E. *Logical investigations*. Vol. 1. London, New York: Routledge, 2001.
13. Johnson-Laird P.N. *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1983.

К.А. Слученкова,
Иркутский государственный университет

Социально-психологические детерминанты прокрастинации у подростков

Научный и практический интерес к изучению феномена прокрастинации постоянно растет. Это связано как со все более широким распространением этого явления среди представителей различных групп населения, так и со все более явным несоответствием прокрастинации деловому климату нашего времени, ценностям и целям активной личной и деловой жизни.

Напомним, что термин «прокрастинация» происходит от латинского *procrastinatio*, что означает «откладывание, отсрочивание, затягивание» [7]. Между тем стремительный ритм нашей эпохи, необходимость выполнения множества дел и принятия разнообразных решений предполагает наличие у современного человека активной жизненной позиции, развитой субъектности как системного качества личности, обеспечивающего ее жизнеспособность и личностную продуктивность. Очевидно, что прокрастинация существенным образом блокирует реализацию личностного потенциала, становление субъектности, вносит хаос в жизненное пространство личности, негативно отражается на психологическом здоровье человека в целом.

В связи с этим задача изучения феномена прокрастинации, выявление различных факторов (культурных, социально-психологических, личностных, клинических и иных), ее детерминирующих, разработка эффективных методов профилактики и коррекции прокрасти-



Иркутский государственный университет

нации и ее негативных последствий приобретают растущее значение. Особенно важна задача изучения прокрастинации в подростковом возрасте, когда эта проблема начинает только проявляться и возникает риск закрепления прокрастинации как паттерна поведения, формирования ее хронической формы.

Анализ существующих определений прокрастинации, представленных в трудах зарубежных и отечественных ученых, показал, что изучаемый феномен отличается сложностью и неоднозначностью. Прокрастинацию рассматривают

и как эмоциональное расстройство (А. Эллис, В.Дж. Кнаус) [10], и как неэффективную копинг-стратегию (И. Янис, Л. Манн) [11]. В ней видят поведенческую реакцию на стресс (Р. Лазарус, С. Фолкман) [6], задержку в сочетании с субъективным дискомфортом (Э. Ротблум), феномен, связанный с ленью (Е.П. Ильин, В.В. Воробьева, Н.Е. Боровская, Е.П. Михайлова, С.Т. Посохова, И.С. Якиманская) [2, 5].

В результате теоретического анализа мы пришли к выводу, что прокрастинацию следует рассматривать как психологический



КРИСТИНА АЛЕКСАНДРОВНА СЛУЧЕНКОВА

аспирант кафедры психодиагностики и практической психологии Иркутского государственного университета. Сфера научных интересов: педагогическая психология, практическая психология в сфере образования. Автор 8 опубликованных научных работ. Электронная почта: lucrativ@mail.ru

Рассматривается проблема прокрастинации. Аргументируется актуальность ее изучения, приводятся определение и основные характеристики, описываются особенности проявления прокрастинации в подростковом возрасте. Анализируются результаты эмпирического исследования по выявлению социально-психологической детерминированности прокрастинации у подростков. Рассматриваются взаимосвязи прокрастинации с различными социально-психологическими факторами, приводится сравнение корреляций прокрастинации по гендерному признаку. Раскрыты основные аспекты разработки программы преодоления и профилактики прокрастинации у подростков с учетом выявленных детерминант. Сделан вывод о необходимости комплексного, практико-ориентированного подхода к решению проблемы прокрастинации.

Ключевые слова: прокрастинация, детерминанты прокрастинации, дистракторы, психопрофилактика и преодоление прокрастинации.

The problem of procrastination is considered. The relevance of its study is argued, the definition and main characteristics are given, the features of the manifestation of procrastination in adolescence are described. The results of an empirical study to identify the socio-psychological determinism of procrastination in adolescents are analyzed. Relationships of procrastination with various socio-psychological factors are considered, a comparison of correlations of procrastination by gender is given. The main aspects of developing a program for overcoming and preventing procrastination in adolescents, taking into account the identified determinants, are disclosed. The conclusion is drawn on the need for an integrated, practice-oriented approach to solving the problem of procrastination.

Key words: procrastination, determinants of procrastination, distractors, psychoprophylaxis and overcoming procrastination.

паттерн поведения, характеризующийся иррациональным откладыванием субъектом запланированных действий либо принятия решений, который сопровождается негативными эмоциональными переживаниями. Важным моментом в характеристике прокрастинации является тот факт, что откладываемые дела и мероприятия, как правило, приурочены к каким-либо срокам и субъективно воспринимаются как важные. Феномен прокрастинации также характеризуется наличием так называемых дел-дистракторов, на которые прокрастинатор смещает свое внимание и свою активность: прокрастинаторы обязательно что-то делают, но вместо действительно важных, нужных и срочных дел они выполняют малозначительные и несрочные.

Говоря о детерминированности прокрастинации, стоит отметить, что в существующих на

сегодняшний день исследованиях чаще всего изучались взаимосвязи прокрастинации с личностными особенностями (эмоциональность, самооценка, страхи, тревожность, мотивация, самоорганизация) и характеристиками решаемых личностью задач. Социальные и социально-психологические факторы раскрыты в теориях прокрастинации весьма слабо. Недостаточная разработанность многих аспектов изучаемой проблемы подтолкнула нас к организации и проведению эмпирического исследования, направленного на изучение социально-психологической детерминированности прокрастинации у подростков и разработку практико-ориентированной программы, направленной на ее преодоление.

В эмпирическом исследовании приняли участие школьники средних общеобразовательных организаций г. Иркутска и Иркутского

района в возрасте 15–16 лет (всего 202 человека, из них 105 мальчиков, 97 девочек). Для решения поставленных задач и проверки гипотез применялись: метод опроса (анкетирование), архивный метод (анализ документации по школьной успеваемости), психодиагностические методы (тестирование, анкетирование, беседа), наблюдение, анализ документов, психолого-педагогический эксперимент, методы практической психологии (в частности, тренинговые технологии, психологическое консультирование), методы многомерной статистической обработки данных с использованием программного комплекса IBM SPSS Statistics 23.

С целью получения первичной психологической информации о распространенности прокрастинации в подростковой среде, особенностях ее субъективного переживания, а также выявления социальных факторов прокрастинации была разработана анкета.

Анализ анкетных данных показал, что более 60% респондентов склонны откладывать выполнение необходимых дел, причем более 20% из них признаются в том, что не только затягивают с выполнением, но и не выполняют запланированные дела в установленные сроки. Анкетирование также позволило сделать вывод о том, что для подростков характерна не только академическая прокрастинация, несмотря на ее преобладающую долю (более 50%), но и прокрастинация в принятии жизненно важных решений (более 17% подростков), а также в бытовых делах (более 18% подростков). В качестве причин откладывания дел подростки называют прежде всего отсутствие интереса к этим делам (40% школьников), а также отсутствие самодисциплины или лень (26% мальчиков и 30% девочек). Респонденты также признаются в том, что не умеют правильно распределять свое время (14% мальчиков, 17% девочек), часто просто не



Как бороться с прокрастинацией?

знают, с чего начать (15% мальчиков, 11% девочек). Некоторые подростки считают основной причиной невыполнения вовремя запланированных дел свое социальное окружение, включая друзей, родителей, родственников и педагогов. 37% девочек отмечают, что у них «слишком много дел» и считают чрезмерную загруженность причиной прокрастинации.

Основными отвлекающими факторами – дистракторами – являются, по мнению подростков, социальные сети и интернет, этот факт в своих анкетных бланках отметили 41% девочек и 27% мальчиков. Отдельно выделен такой дистрактор, как компьютерные игры, на которые тратят свое время 30% мальчиков и всего 4% девочек. У 25% девочек основным «хронофактом» являются домашние дела, среди мальчиков только 7% выделили работу по дому в качестве отвлекающего фактора. Девочки в состоянии

прокрастинации также занимаются творчеством (19%), чтением книг (20%), просмотром телевизионных передач (17%), телефонными разговорами (17%), излишними перекурами на кофе/чай (9%). Многие мальчики предпочитают вместо выполнения необходимых дел заниматься спортом (20%), чтением книг (11%) или просто отдыхать (9%). Около 35% респондентов утверждают, что больше всего от выполнения необходимых дел их отвлекает общение с друзьями. Несомненно, при анализе анкетных данных мы обратили внимание на достаточно высокий процент социальных дистракторов: общение в социальных сетях, телефонные разговоры, общение с друзьями, что указывает на возможность социальной детерминированности прокрастинации в подростковом возрасте.

Анализ полученных данных по методикам «Степень выраженности прокрастинации» М.А. Киселе-

вой [4] и методике Тукмана показал, что более чем у 55% учащихся наблюдается высокий уровень прокрастинации, что подтверждает полученные в результате анкетирования данные, а также указывает на чрезвычайную актуальность изучаемой проблемы в подростковом возрасте.

С целью изучения личностных особенностей подростков в диагностическую программу был включен 16-факторный личностный опросник Кеттелла в редакции А.Н. Капустиной (форма С) [3], тест «Самооценка силы воли» (методика описана Н.Н. Обозовым), опросник для самооценки терпеливости (методика разработана Е.П. Ильиным и Е.К. Фещенко), а также «Методика исследования волевой организации личности» [9].

На основе изучения взаимосвязей прокрастинации с различными социально-психологическими факторами были выявлены досто-

верные различия между группами подростков с высоким уровнем прокрастинации и подростками, для которых прокрастинация не характерна. В частности, различия были выявлены по факторам: тревожность, чувство вины, мотивационная недостаточность, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, перфекционизм, сила воли, успеваемость, эмоциональная напряженность.

Обобщив усредненные показатели, можно кратко описать *портрет типичного подростка-прокрастинатора*. Это осторожный, недостаточно уверенный в себе и своих силах юный человек, он часто мнителен, испытывает чувство вины и тревоги, довольно-таки пессимистичный; подрастающий прокрастинатор обычно консервативен, к новшествам относится к подозрением, предпочитает следовать традициям; у него отмечается напряженность, иногда раздражительность, эмоциональная нестабильность; слабая волевая организация: он часто не доводит дела до конца, не проявляет настойчивости в достижении целей. В свою очередь, подросток, которому прокрастинация не свойственна, достаточно уверен в себе и своих силах, активен, эмоционально стабилен, отличается хорошо развитыми волевыми качествами и навыками самоорганизации, предприимчивостью, целеустремленностью, готовностью преодолевать сложности для реализации задуманного.

Анализ корреляционных взаимосвязей выраженности прокрастинации и психологических характеристик подростков показал, что существует сильная положительная связь выраженной прокрастинации:

- с мотивационной недостаточностью, что указывает на отсутствие мотивации как один из факторов прокрастинации;
- перфекционизмом, мечтательностью, что может указывать на возможно большую распространенность прокрастинации среди

творческих людей, «мечтателей» с хорошо развитым воображением, увлеченных искусством;

– личностной и ситуативной тревожностью. Причем, как показал анализ полученных данных, тревожность может как детерминировать прокрастинационное поведение, так и являться его последствием.

Значимая отрицательная взаимосвязь была выявлена между высоким уровнем прокрастинации и низким уровнем по шкале «Сила воли». То есть прокрастинация может быть детерминирована слабо развитыми волевыми процессами и низким уровнем саморегуляции, низкими уровнями по шкалам эмоциональной стабильности, смелости, самооценки.

Сравнение корреляций прокрастинации по гендерному признаку позволяет сделать вывод о том, что некоторые взаимосвязи прокрастинации характерны только для девочек или только для мальчиков. Так, отрицательная взаимосвязь прокрастинации с успеваемостью выявлена только в мужской группе, что может указывать на отрицательное влияние прокрастинации на академическую успешность мальчиков.

Сильная отрицательная взаимосвязь прокрастинации с эмоциональной стабильностью выявлена только в женской группе. В данной

группе также выявлена умеренная положительная связь прокрастинации с дипломатичностью, что, возможно, указывает на большую склонность девочек оправдывать свое прокрастинационное поведение, «красиво» объяснять свое бездействие. В группе девочек выявлена умеренная отрицательная связь прокрастинации с целеустремленностью. Взаимосвязь прокрастинации с тревожностью гораздо сильнее выражена в группе мальчиков. Таким образом, можно отметить, что прокрастинация, в зависимости от гендерного признака, может быть обусловлена несколько различными психологическими детерминантами.

С целью проверки гипотезы о том, что существует взаимосвязь между особенностями семейного воспитания и уровнем прокрастинации (семейное воспитание оказывает определенное влияние на формирование склонности к прокрастинации у подростков), в исследование был включен опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR) [1], затем был проведен корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Пирсона. Значимых взаимосвязей прокрастинации с факторами опросника ADOR не было выявлено ни в общей выборке, ни в группах мальчиков и девочек. Данный факт ука-



Лень – самая распространенная разновидность прокрастинации

зывает на то, что прокрастинации могут быть подвержены подростки из семей с различным типом воспитания. Семейная ситуация, как показывают анкетные данные, а также информация бесед и консультаций с подростками, способствует формированию прокрастинации в результате элементарного копирования (заимствования) этого поведенческого шаблона у родителей.

Полученные в результате исследования данные позволяют сделать некоторые выводы о детерминантах прокрастинации у подростков. Возникновение прокрастинации, скорее всего, может быть детерминировано комплексом социально-психологических факторов, включающим индивидуальные психологические особенности субъекта, особенности социального окружения, а также характеристики самих задач, встающих перед юными людьми, и ситуативные причины.

Выявленные в нашем исследовании взаимосвязи и детерминанты прокрастинации позволили обозначить основные аспекты, которые надо учитывать при разработке программы преодоления и профилактики прокрастинации у подростков. Во-первых, подросткам необходимо научить распознавать и осознавать иррациональное прокрастинационное поведение, рефлексировать, анализировать свои сильные и слабые стороны, принимать себя. Во-вторых, надо помочь им освоить психотехники, направленные на снижение напряжения и тревожности, на формирование ресурсного функционального состояния. В-третьих, у подростков надо развивать навыки целеполагания и самоорганизации, помогать им осваивать методы самомотивации и саморегуляции, содействовать формированию позитивного мышления.

Решение проблемы прокрастинации, на наш взгляд, должно носить комплексный, практико-ориентированный характер и

предусматривать различные направления: информационно-диагностическое, индивидуальное консультирование и групповые методы психологической работы с подростками. С этих позиций нами была разработана психопрофилактическая практико-ориентированная программа, направленная на снижение уровня прокрастинации у подростков [8]. Ее апробация стала экспериментальным инструментом, действие которого было проверено в форме психолого-педагогического (формирующего) эксперимента, который длился с октября 2018 года по февраль 2019 года.

Оценка эффективности программы проводилась путем самооценки учащимися собственных изменений в поведении, эмоциональном состоянии и повторного диагностического обследования через 6 недель после проведения групповых занятий. Стоит отметить, что после завершения коррекционно-развивающих занятий было организовано психологическое сопровождение и поддержка подростков, обеспечивающая удержание позитивных тренинговых эффектов, закрепление полученных знаний и умений и их применение в повседневной жизни. Посттренинговое сопровождение осуществлялось в формате индивидуального консультирования участников экспериментальной группы онлайн и с помощью сообщений в социальных сетях.

Сравнение результатов, полученных по методикам «Степень выраженности прокрастинации» и методике Тукмана в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего эксперимента, показало статистически значимые различия, что подтверждает предположения об эффективности разработанной практико-ориентированной программы, направленной на профилактику и преодоление прокрастинации у подростков, и позволяет рекомендовать ее для использования педагогами-психо-

логами в профессиональной деятельности в рамках психологической работы с подростками.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что:

- прокрастинация как феномен весьма многогранна, отличается сложностью и неоднозначностью в психологическом плане, многие ее аспекты до сих пор остаются малоизученными и дискуссионными;
- прокрастинация сопровождается отрицательными эмоциональными переживаниями и оказывает негативное влияние на успешность (в том числе и академическую), личную эффективность и психологическое здоровье человека, в связи с чем чрезвычайно важным и актуальным является своевременное проведение психопрофилактических мероприятий, препятствующих переходу прокрастинации в хроническую форму;
- прокрастинация имеет сложную детерминированность, которая включает социальный аспект (социально-психологические факторы, особенности социального окружения и общения, в том числе и в социальных сетях), взаимодействие со значимыми людьми, включая педагогов; индивидуально-личностный аспект (личностные особенности субъекта: тревожность, низкий уровень саморегуляции и самоорганизации, слабость волевых процессов, перфекционизм, эмоциональная нестабильность, мотивационная недостаточность и др.); ситуативные факторы и характеристики самих задач (сложность, монотонность, отсутствие вознаграждения и пр.);
- одним из эффективных способов решения рассматриваемой проблемы является комплексная практико-ориентированная программа, направленная на психопрофилактику и преодоление прокрастинации, разработанная с учетом выявленных причин прокрастинации и включающая различные направления работы.

Итак, наше исследование, основные положения которого изложены в настоящей статье, позволило ответить на ряд вопросов, характеризующих социально-психологические детерминанты распространения прокрастинации в подростковой среде. Столь же очевидно, что ключевые аспекты проблемы прокрастинации требуют дальнейше-

го изучения. В частности, на наш взгляд, необходимо более углубленное изучение социальных факторов прокрастинации, поиск эффективных методов ее психопрофилактики, выявление возрастных различий в проявлениях прокрастинации. Заслуживает внимания взаимосвязь прокрастинации и цифровой зависимости.

С учетом характерных особенностей социально-психологического склада поколения Z нашему обществу, особенно российской системе образования, надо предпринять взвешенные меры по предотвращению формирования популяции Обломовых XXI века. Это реальный риск, которому мы еще не готовы противостоять.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вассерман Л.И., Горьковская И.А., Ромицына Е.Е.* Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике. 2004.
2. *Ильин Е.П.* Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб.: Питер, 2011.
3. *Капустина А.Н.* Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб.: Речь, 2004.
4. *Киселева М.А.* Теоретическое обоснование опросника «Степень выраженности прокрастинации». URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23301345&/> (дата обращения: 20.06.2019).
5. *Ковылин В.С.* Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2013. № 2 (2).
6. *Лазарус Р.* Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс. Л.: Медицина, 1970.
7. Прокрастинация. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Прокрастинация/> (дата обращения: 20.06.2019).
8. *Слученкова К.А.* Особенности психологической коррекции прокрастинации у подростков // Живая психология. 2018. Т. 5, № 4.
9. Твоя профессиональная карьера: учебник для 8–11 кл. общеобразоват. учреждений / М.С. Гуткин, Г.Ф. Михальченко, А.В. Прудило и др. М.: Просвещение, 2000.
10. *Ellis A., Knaus W.J.* Overcoming Procrastination: Or How to Think and Act Rationally in Spite of Life's Inevitable Hassles. Penguin Group (USA) Incorporated, 1979.
11. *Irving L. Janis and Leon Mann.* Decision Making: A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment. New York: The Free Press, 1977.

LITERATURA

1. *Vasserman L.I., Gor'kovaya I.A., Romicyna E.E.* Roditeli glazami podroстка: psixologicheskaya diagnostika v mediko-pedagogicheskoy praktike. 2004.
2. *Il'in E.P.* Rabota i lichnost'. Trudogolizm, perfekcionizm, len'. SPb.: Piter, 2011.
3. *Kapustina A.N.* Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella. SPb.: Rech', 2004.
4. *Kiseleva M.A.* Teoreticheskoe obosnovanie oprosnika "Stepen' vy'razhennosti prokrastinacii". URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23301345&/> (data obrashheniya: 20.06.2019).
5. *Kovylin V.S.* Teoreticheskie osnovy` izucheniya fenomena prokrastinacii // Lichnost` v menyayushhemsya mire: zdorov'e, adaptaciya, razvitie. 2013. № 2 (2).
6. *Lazarus R.* Teoriya stressa i psixofiziologicheskie issledovaniya. E'mocional'ny'j stress. L.: Medicina, 1970.
7. *Sluchenkova K.A.* Osobennosti psixologicheskoy korrekcii prokrastinacii u podrostownov // Zhivaya psixologiya. 2018. T. 5, № 4.
8. Prokrastinaciya. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Prokrastinaciya/> (data obrashheniya: 20.06.2019).
9. Tvoya professional'naya kar'era: uchebnik dlya 8–11 kl. obshheobrazovat. uchrezhdenij / M.S. Gutkin, G.F. Mixal'chenko, A.V. Prudilo i dr. M.: Prosveshhenie, 2000.
10. *Ellis A., Knaus W.J.* Overcoming Procrastination: Or How to Think and Act Rationally in Spite of Life's Inevitable Hassles. Penguin Group (USA) Incorporated, 1979.
11. *Irving L. Janis and Leon Mann.* Decision Making: A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment. New York: The Free Press, 1977.

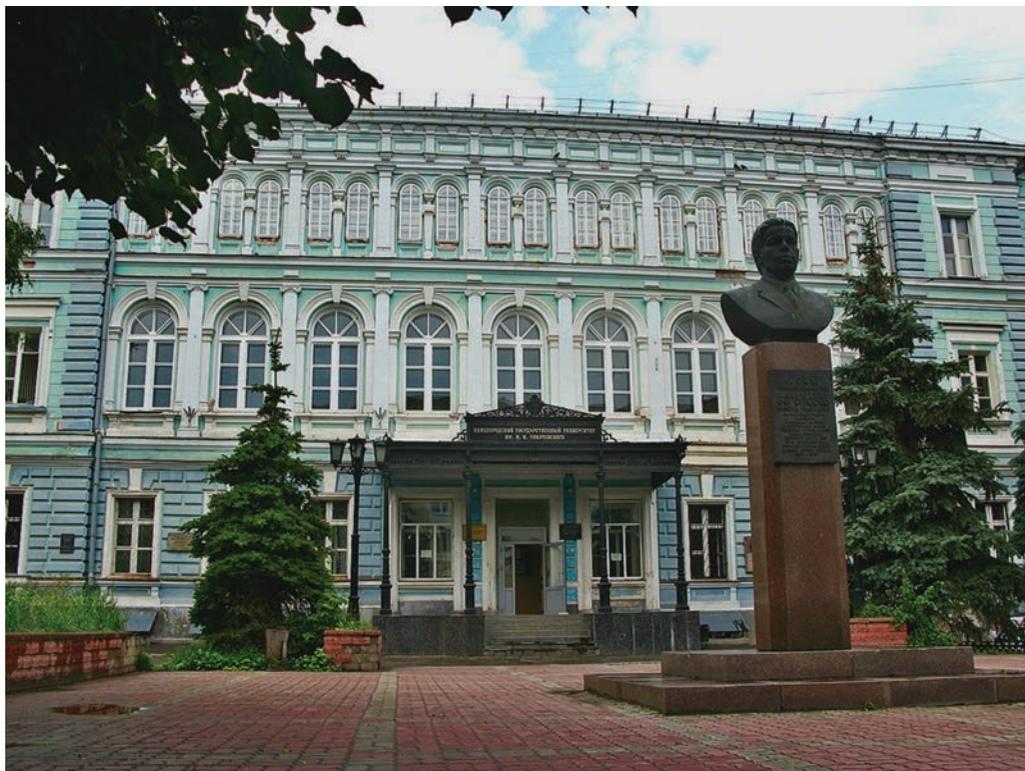
*И.А. Ганичева, Э.Г. Патрикеева,
Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н.И. Лобачевского*

Изучение профессиональной психологической компетентности педагога

Профессиональная компетентность педагога подразумевает знание содержательного аспекта преподаваемого предмета на современном уровне и владение методикой обучения. Актуальность ее исследования определяется ключевой ролью профессиональной компетенции педагогов в развитии всех ступеней школы.

В последние годы заметно повысилось внимание к психологическому сопровождению образовательного процесса. Ввиду этого повысилось и значение профессиональной психологической компетентности преподавателей общеобразовательных школ. Федеральные государственные образовательные стандарты предусматривают обязательное обеспечение психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы, в частности формирование и развитие у педагогических работников психолого-педагогической компетентности.

Профессионально значимые качества педагога служат предметом исследования уже не один десяток лет. Эту тему рассматривали в своих трудах П.П. Блонский, Ю.К. Бабанский, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий. Н.Ф. Талызина категоризирует профессиональные компетенции учителя в соответствии со структурой учебно-методических знаний и умений [7]. В.А. Сластенин пред-



Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

лагает формулировки гражданской, духовно-нравственной и психологической компетентностей педагогов [6]. Ф.Н. Гоноболин выделяет в структуре профессиональных компетенций учителя большую группу дидактических характеристик, которая включает и психологические свойства [2].

Несмотря на многообразие подходов, проблема психологической компетентности педагогов сохраняет свою актуальность. Как известно, педагоги в своей профес-

сиональной деятельности далеко не всегда учитывают психологическое состояние учащихся, специфику их поведения, мотивы учения и особенности межличностных отношений в коллективе, что сказывается на эффективности учебного процесса и состоянии образовательной среды.

Ю.В. Варданян определяет термин «компетентность» как оценку качества деятельности специалиста [1]. Согласно результатам многочисленных исследований, психо-



**ИРИНА
АЛЕКСАНДРОВНА
ГАНИЧЕВА**

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии

Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. Сфера научных интересов: развитие профессиональной компетентности будущего педагога и психолога, становление обучающей компетенции преподавателя, акмеологические основы развития профессиональной компетентности специалиста. Автор 61 опубликованной научной работы. Электронная почта: ganicheva-irin@mail.ru



**ЭЛЛА
ГЕННАДЬЕВНА
ПАТРИКЕЕВА**

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии

Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. Сфера научных интересов: развитие ценностных ориентаций обучающихся в процессе получения основного и профессионального образования, региональная специфика ценностных ориентаций современной молодежи, влияние социального окружения на развитие личности студентов. Автор более 70 опубликованных научных работ. Электронная почта: ellapatrik@mail.ru

Рассмотрена профессиональная психологическая компетентность педагогов общеобразовательных школ как актуальная проблема. Представлены результаты теоретического и эмпирического исследования параметров профессиональной компетентности, способствующих повышению уровня психологических знаний педагогов. Проведен сравнительный анализ на предмет выявления у педагогов со стажем более 15 лет и менее 5 лет приоритетных ценностей педагогической деятельности, различий в психоэмоциональном состоянии, самооценке и самовосприятии, стиле преподавания, уровне субъективного контроля учителей. Отмечена необходимость продолжения изучения ключевых аспектов проблемы психологической компетентности педагогов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, психологическая компетентность, исследование профессиональной компетентности педагога, параметры развития профессиональной компетентности педагога, стаж педагогической деятельности.

The professional psychological competence of teachers of secondary schools is considered as an urgent problem. The results of theoretical and empirical studies of the parameters of professional competence that enhance the level of psychological knowledge of teachers are presented. A comparative analysis of the subject of teaching with the participation of more than 15 years and less than 5 years of priority values of pedagogical activity, differences in the psycho-emotional state, self-esteem and self-perception, teaching style, level of subjective control of teachers is carried out. The necessity of continuing the study of key aspects of the problem of psychological competence of teachers is noted.

Key words: professional competence, psychological competence, study of the teacher's professional competence, development parameters of the teacher's professional competence, experience in teaching.

логическая компетентность служит одним из критериев профессионализма педагога. Так, Н.В. Кузьмина подчеркивает, что о профессионализме педагога можно судить по тому, в какой степени он основывает решение профессиональных задач на теоретическом осмыслении собственной деятельности [3]. С этой точки зрения, профессионализм педагогической деятельности не только является качественной характеристикой педагога как субъекта, но и подразумевает превращение общественно значимо-

го содержания знаний в активное, индивидуальное познание учащегося. Дж. Равен, указывая на природу компетентности, выделяет следующие ее основные компоненты: самомотивацию; восприятие и установки в отношении роли человека в обществе; понимание людьми того, что подразумевается под правилами в отношениях внутри организации [4].

Гипотеза нашего исследования состояла в том, что изучение уровня развития психологической компетентности педагогов позво-

лит выявить основополагающие личностные и профессиональные особенности, которые ориентируют педагога на эффективное выполнение педагогической деятельности.

Эмпирическое исследование профессиональной компетентности педагогических работников проводилось в рамках психологического сопровождения реализации основной образовательной программы основного общего образования и среднего образования в школах Арзамаса в апреле – мае 2019 года. Всего в исследовании участвовали 128 педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в общеобразовательных школах города. Из них 60 человек – это учителя, стаж педагогической деятельности которых составляет более 15 лет, и 68 – стаж которых не превышает 5 лет.

Для изучения психологической компетентности педагога использовалась методика «Психологический портрет учителя» Г.В. Резапкиной [5]. Диагностическое исследование профессиональной компетентности педагога проводилось по следующим параметрам:

- 1) приоритетные ценности педагогической деятельности (принятие каждого ученика);
- 2) психоэмоциональное состояние педагога;
- 3) самооценка (самовосприятие) педагога;
- 4) стиль преподавания;
- 5) уровень субъективного контроля.

По первому параметру «*приоритетные ценности педагогической деятельности*» в группе педагогов со стажем более 15 лет обнаружены:

- гуманистическая направленность – у 45% (27 человек);
- особая значимость для учителя отношений с коллегами – у 17% (10 человек);
- концентрация учителя на личных переживаниях и проблемах – у 38% (23 человека).



Средняя школа № 1 им. М. Горького считается в Арзамасе одной из лучших. Ее учителей отличает высокая психологическая компетентность

В группе педагогов со стажем менее 5 лет по тому же параметру обнаружены:

- гуманистическая направленность – у 60% (41 человек);
- особая значимость для учителя отношений с коллегами – у 31% (21 человек);
- концентрация учителя на личных переживаниях и проблемах – у 9% (6 человек).

По второму параметру «психоэмоциональное состояние» в группе педагогов со стажем более 15 лет обнаружены:

- неблагоприятное психоэмоциональное состояние – у 19% (11 человек);
- нестабильность психоэмоционального состояния – у 36% (22 человека);
- благоприятное психоэмоциональное состояние обнаружилось – у 45% (27 человек).

В группе педагогов со стажем менее 5 лет по второму параметру обнаружены:

- неблагоприятное психоэмоциональное состояние – у 8% (5 человек);
- нестабильность психоэмоционального состояния – у 28% (19 человек);

• благополучное психоэмоциональное состояние – у 64% (44 человека).

Анализ данных, полученных по третьему параметру «самооценка (самовосприятие) учителя», показывает, что в группе педагогов со стажем более 15 лет обнаружены:

- позитивное самовосприятие – у 39% (23 человек);
- неустойчивая самооценка – 61% (37 человек);
- негативное самовосприятие – 0% (не выявлено).

У педагогов со стажем менее 5 лет обнаружены:

- позитивное самовосприятие – у 55% (37 человек);
- неустойчивая самооценка – у 45% (31 человек);
- негативное самовосприятие – 0% (не выявлено).

Как показывают результаты исследования по четвертому параметру «стиль преподавания», у группы педагогов со стажем более 15 лет обнаружены:

- демократический стиль педагогической деятельности – у 44% педагогов (26 человек);
- либеральный стиль – у 21% учителей (13 человек);

• авторитарные тенденции – у 35% педагогов (21 человек).

В группе педагогов со стажем менее 5 лет обнаружены:

- демократический стиль педагогической деятельности – у 31% (21 человек);
- либеральный стиль – у 35% педагогов (24 человека);
- авторитарные тенденции – у 34% (23 человека).

Результаты исследования по пятому параметру «уровень субъективного контроля» у группы педагогов со стажем более 15 лет обнаружены:

- высокий уровень субъективного контроля – у 71% (43 человека);
- недостаточная сформированность ответственности – у 29% (17 человек);
- низкий уровень субъективного контроля – 0% (0 человек).

В группе педагогов со стажем менее 5 лет обнаружены:

- высокий уровень субъективного контроля – у 54% (37 человек);
- недостаточная сформированность ответственности – у 33% педагогов (22 человека);
- низкий уровень субъективного контроля – у 13% (9 человек).

Полученные данные наглядно свидетельствуют о том, что по первому параметру «приоритетные ценности педагогической деятельности» у педагогов в учебном процессе преобладает гуманистическая направленность и создается благоприятная психологическая обстановка, которая дает им возможность плодотворно работать и сохранять как собственное психологическое здоровье, так и учеников.

По второму параметру «психоэмоциональное состояние» нами диагностировано нестабильное психоэмоциональное состояние у 2/3 педагогов, что свидетельствует об эмоциональном выгорании, возникшем вследствие стрессогенности педагогической деятельности. По этому направлению представители психолого-педагогической службы образовательных учреждений провели с педагогами беседы

и индивидуальные консультации, запланировали занятия с элементами психологического тренинга, направленные на стабилизацию психоэмоционального состояния и развитие навыков эффективной саморегуляции.

Результаты исследования по третьему параметру «самооценка (самовосприятие) учителя» показывают, что у педагогов школ Арзамаса преобладает позитивная самооценка, но также имеют место случаи неустойчивой и негативной самооценки. В этом направлении представители психолого-педагогической службы образовательных учреждений запланировали занятия с педагогами, направленные на развитие самопринятия и формирования позитивного образа-Я.

Как показывают результаты исследования по четвертому параметру «стиль преподавания», педагоги владеют разными стилями педагогической деятельности, в большинстве случаев стиль их взаимодействия с учеником адекватен внешней ситуации и задачам общения, преобладает демократический стиль педагогического общения.

По пятому параметру «уровень субъективного контроля» установлена прямая зависимость между

уровнем субъективного контроля учителя и степенью его удовлетворенности своей профессиональной деятельностью. Учителя, имеющие низкий уровень субъективного контроля, более других подвержены феномену выгорания. Низких показателей в уровне субъективного контроля у педагогов школ не обнаружено.

Интерпретация результатов свидетельствует о некоторых различиях в отношении педагогов к приоритетным ценностям педагогической деятельности. Мы видим, что у группы педагогов со стажем менее 5 лет более выражена гуманистическая направленность, также для них выше особая значимость отношений с коллегами, чем у педагогов, стаж которых превышает 15 лет. Вместе с тем фиксация молодых педагогов на личных переживаниях и проблемах гораздо ниже, чем у опытных.

Необходимо подчеркнуть, что неблагоприятное психоэмоциональное состояние и его нестабильность у испытуемых со стажем более 15 лет выше, чем у их молодых коллег. Полученные нами данные о самооценке и самовосприятии учителя показывают, что большинство педагогов со стажем более 15 лет продемонстрировали неустойчивую самооценку (более 50%), к тому

же позитивное самовосприятие у опытных педагогов ниже, чем у молодых специалистов.

Интерес представляют результаты исследования уровня субъективного контроля испытуемых. Высокий уровень продемонстрировали 71% педагогов со стажем более 15 лет и всего 54% молодых педагогов; низкий уровень субъективного контроля выявлен у 13% педагогов со стажем менее 5 лет и вовсе отсутствует у опытных специалистов.

По результатам изучения психологических причин затруднений в педагогической деятельности коллектива нами выделено несколько приоритетных направлений деятельности по развитию компонентов психологической компетентности:

- стабилизация психоэмоционального состояния педагогов;
- развитие самопринятия и формирование позитивного образа Я;
- совершенствование индивидуального стиля педагогической деятельности;
- повышение уровня субъективного контроля педагогов.

Для эффективного решения выделенных задач рекомендуется скорректировать план просветительской деятельности психолога в отношении педагогического коллектива, запланировать выступления на педсоветах и методических объединениях с целью повышения психологической компетентности педагогов в отношении способов профилактики профессионального выгорания, способов повышения самооценки, самоотношения и оптимизации психоэмоционального состояния.

Необходимо организовать работу методического объединения образовательного учреждения по вопросам исследования стиля педагогической деятельности учителя и его влияния на мотивацию учебной деятельности и самооценку обучающихся.

Рекомендуется совместно с педагогами проанализировать личные результаты, полученные в ходе те-

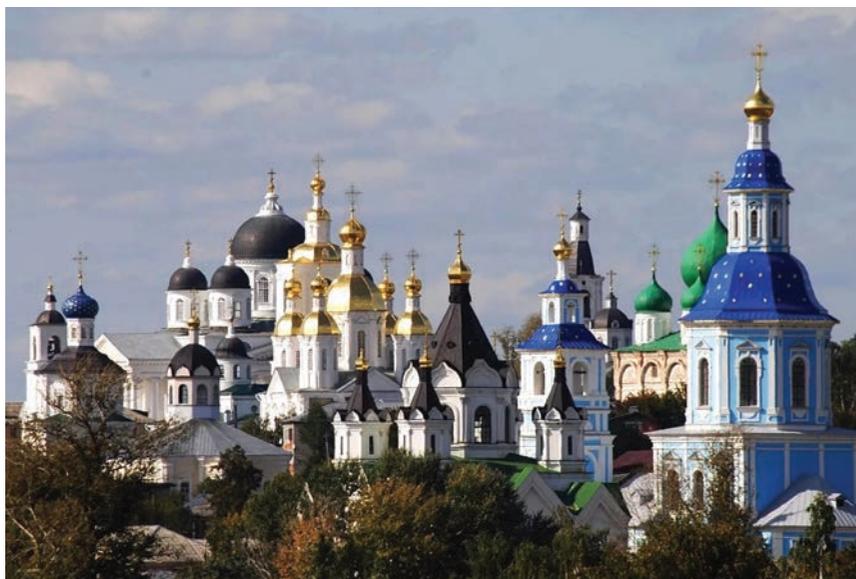


Психологическая компетентность учителя гораздо сильнее определяет успех урока, чем это принято думать

стирования, организовать групповую и индивидуальную рефлексию и самоанализ, чтобы предоставить им информацию к размышлению, помочь осознать свои сильные и слабые стороны, активизировать процесс их личностного роста и творческого потенциала.

Таким образом, в процессе исследования нам удалось не только изучить уровень сформированности психологической компетентности педагогов общеобразовательных школ, но и на основе выделенных параметров определить наиболее эффективные направления деятельности, обеспечивающие развитие важных компонентов психологической компетентности педагогов.

В дальнейшем мы планируем продолжить изучение профессиональной компетентности учителя в



Церкви Арзамаса

направлении установления зависимости между психологической компетентностью учителя и его педагогическим стажем.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Варданян Ю.В.* Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога / под науч. ред. В.А. Слостенина. М., 1998. 180 с.
2. *Гоноболин Ф.Н.* О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. 1975. № 1. С. 100–112.
3. *Кузьмина Н.В.* Предмет акмеологии. СПб., 1996. 84 с.
4. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
5. *Резапкина Г.В.* Развитие профессионального самосознания учителя (тренинг для специалистов по профориентационной работе): метод. пособие. М.: Информационно-аналитический центр Департамента образования г. Москвы, Б-ка Городского центра профориентации; Гос. образовательное учреждение «Информационно-аналитический центр», 2010. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005108354>
6. *Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2002. 576 с.
7. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1998. 288 с.

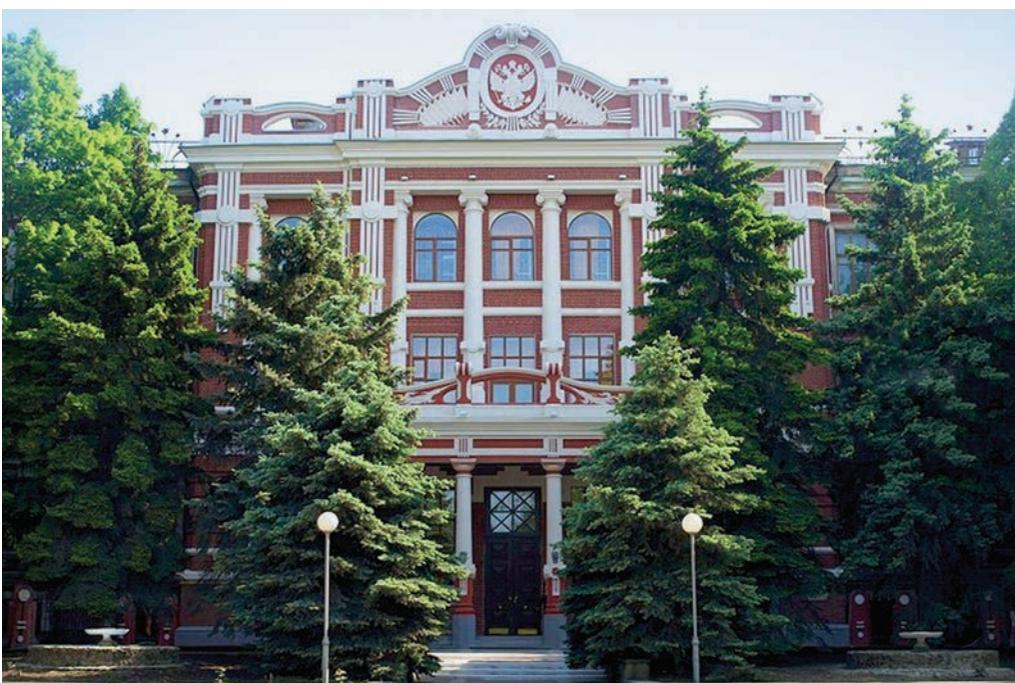
LITERATURA

1. *Vardanyan Yu.V.* Stanovlenie i razvitie professional'noj kompetentnosti pedagoga i psixologa / pod nauch. red. V.A. Slastenina. M., 1998. 180 s.
2. *Gonobolin F.N.* O nekotory'x psichicheskix kachestvax lichnosti uchitelya // Voprosy' psixologii. 1975. № 1. S. 100–112.
3. *Kuz'mina N.V.* Predmet akmeologii. SPb., 1996. 84 s.
4. *Raven Dh.* Kompetentnost' v sovremennom obshhestve: vy'yavlenie, razvitie i realizaciya / per. s angl. M.: Kogito-Centr, 2002. 396 s.
5. *Rezapkina G.V.* Razvitie professional'nogo samosoznaniya uchitelya (trening dlya specialistov po proforientacionnoj rabote): metod. posobie. M.: Informacionno-analiticheskij centr Departamenta obrazovaniya g. Moskvy', B-ka Gorodskogo centra proforientacii; Gos. obrazovatel'noe uchrezhdenie «Informacionno-analiticheskij centr», 2010. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005108354>
6. *Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N.* Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ped. ucheb. zavedenij / pod red. V.A. Slastenina. M.: Akademiya, 2002. 576 s.
7. *Taly'zina N.F.* Pedagogicheskaya psixologiya: ucheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 1998. 288 s.

Ю.Н. Попова, Ю.В. Юркова,

Краснодарское высшее военное училище имени генерала армии С.М. Штеменко

Саморегуляция в системе профессионально важных качеств офицера в военно-профессиональной деятельности



Краснодарское высшее военное училище имени генерала армии С.М. Штеменко

Динамика профессиональной жизни во многом определяется профессионально важными качествами личности, необходимыми для большинства видов профессиональной деятельности. В их числе принято выделять такие качества, как ответственность, самоконтроль, профессиональная самооценка, саморегуляция, являющиеся важными компонентами профессионального саморазвития.

В отечественной психологии доказано, что динамика процесса развития личности проявляется в увеличении роли внутренних факторов и совершенствовани-

нии саморегуляции. Только тот, кто готов управлять собой и изменять внешние обстоятельства, кто признает себя субъектом собственной жизнедеятельности, тот, при наличии соответствующих умений, действительно демонстрирует высокий уровень саморегуляции, без чего невозможно представить руководителя любой организации.

Говоря о высшей стадии развития личности, Б.Г. Ананьев подчеркивал, что на этой стадии «человек начинает «творить жизнь», становясь относительно независимым от внешних условий и собствен-

ных свойств, самостоятельно изменяя и трансформируя и то и другое» [1]. С.Л. Рубинштейн обосновал два способа отношения человека к миру, свидетельствующих о степени развития его саморегуляции и мере превращения в субъекта собственной жизни [9]. «Включенный» индивид отличается страдательным, зависимым, пассивным отношением к жизни, а «рефлексирующий» проявляет активное, деятельное к ней отношение.

Причем именно при втором способе отношения человека к миру, свойственном более высокой степени развития, осуществляется подлинная диалектика личности и обстоятельств ее жизни, характеризующая свободную человеческую сущность, когда поведение человека определяется не внешними воздействиями, а внутренними целями и намерениями, а личность начинает детерминироваться не столько прошлым, сколько будущим. Рефлексия является универсальным механизмом процесса саморегуляции. Она фиксирует, останавливает процесс деятельности, отчуждает и объективирует его, делает возможным осознанное воздействие на этот процесс.

Воинская деятельность сегодня, как и в прошлые эпохи, характеризуется повышенной эмоциональной и физической напряженностью, требуемой от военнослужащего для успешного выполнения поставленных перед ним задач и



**ЮЛИЯ
НИКОЛАЕВНА
ПОПОВА**

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры тактико-специальной подготовки Краснодарского высшего военного училища имени генерала армии С.М. Штеменко. Сфера научных интересов: педагогика, психология, военная педагогика и военная психология высшей военной школы, педагогическая психология, инженерная психология. Автор 55 опубликованных научных работ. Электронная почта: birj@bk.ru



**ЮЛИЯ
ВЛАДИМИРОВНА
ЮРКОВА**

офицер отдела Департамента по взаимодействию со средствами массовой информации и институтами гражданского общества Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации. Сфера научных интересов: социология, государственная служба, военная социология, социальная психология. Электронная почта: dvsmi@rosgvard.ru

Рассмотрена профессиональная деятельность военнослужащего и ее саморегуляция как элемент системы формирования профессионально важных качеств. Анализируется воинская деятельность, показана ее высокая эмоциональная и физическая напряженность, требующаяся от военнослужащего для успешного выполнения поставленных задач и достижения основной цели воинской службы – высокого уровня боевой готовности. Охарактеризован профессиональный стресс военнослужащего. Представлены стрессопротективные методы, способствующие повышению готовности военнослужащих к стрессовым ситуациям.

Ключевые слова: военная служба, воинская деятельность, военнослужащий, принципы формирования, профессионально важные качества, стрессогенность, саморегуляция, стресс, эмоциональная устойчивость, воинский коллектив, идентификация, самоидентификация.

The professional activity of the serviceman and its self-regulation as an element of the formation of professionally important qualities are considered. The military activity is analyzed, its high emotional and physical tension is required, which is required from a soldier to successfully complete the tasks and achieve the main goal of military service - a high level of combat readiness. The professional stress of a soldier is characterized. Stress-protective methods that contribute to improving the preparedness of military personnel for stressful situations are presented.

Key words: military service, military activity, serviceman, principles of formation, professionally important qualities, stressfulness, self-regulation, stress, emotional stability, military personnel, identification, self-identification.

достижения основной цели воинской службы – высокого уровня боевой готовности как необходимой гарантии защиты государства. Однако в результате бурного научно-технического развития и изменения самой концепции применения военной силы государством, а вследствие этого – небывалого увеличения информационного потока, необходимого для своевременного освоения концепта применения военной силы, приходящегося на долю военнослужащих, проблема стрессогенности ритма жизни для военнослужащих является

сегодня как никогда актуальной и важной. Для исследования этой проблемы в статье нами рассмотрено поведение военнослужащих и способы его регуляции как в обычных, так и в стрессорных условиях.

В процессе анализа использован естественнонаучный биологический аппарат, а также гуманитарно-психологический инструментарий. На основе анализа влияния стресса на военнослужащего нами было выявлено, что для начала необходимо рассмотреть концепт его поведения в условиях военной службы,

а также особенности самой воинской деятельности.

Итак, человеческое поведение – набор определенных действий человека, направленных на удовлетворение некоей потребности посредством изменения условий окружающей среды либо приспособления к ней [3]. Следовательно, необходимо рассмотреть основные потребности военнослужащих для понимания, какую роль они играют в стрессогенности военной службы. Но прежде необходимо отметить наличие у человека очень тесной взаимосвязи психических и соматических процессов, оказывающих значительное влияние на формирование профессионально важных качеств, а это означает, что психическое состояние военнослужащего, на которое нередко накладывает отпечаток деструктивности стресс, очень тесно связано с его физическим здоровьем.

Рассматривая поведение военнослужащего, также не стоит забывать, что военная служба – это новизна деятельности человека, отличие которой от поведения, следуя концепции Л.С. Выготского [2], состоит в том, что она не определяется целиком потребностью, а ее порождает. Потребность лишь дает ей толчок к развитию, после которого она определяется уже общественными целями, требованиями и опытом.

Немаловажными для нашего исследования явились потребности военнослужащего, а точнее их некий набор, который также влияет на формирование профессионально важных качеств. В соответствии с концепцией А. Маслоу [8], это в первую очередь витальные потребности. А в их числе наиболее существенна потребность в сенсорных раздражениях и эмоциях, на что в свое время указал И.М. Сеченов [13]. Именно эта потребность является для военнослужащего чрезвычайно важной в связи с постоянным нахождением его в однотипном режиме, в результате

чего он находится в постоянном сенсорном дефиците, что позволяет командному составу гораздо более эффективно обучать, воспитывать подчиненных и управлять ими. Очевидно, что данный факт является сильным стрессором для военнослужащих.

Выделим основные социальные потребности военнослужащих. В воинском подразделении на первое место выступает потребность военнослужащего в самоидентификации, которая подразумевает под собой то, что каждый военнослужащий испытывает необходимость являться членом какого-либо сообщества, а за неимением в армейской среде выбора из множества групп, каждый военнослужащий вынужден ассоциировать себя с одной наиважнейшей для него группой – своим подразделением. Учитывая, что каждый военнослужащий приходит на службу со своим уровнем социальной подготовленности и образованности, командный состав для сплочения воинского подразделения добива-

ется от каждого военнослужащего соблюдения однообразия в форме одежды, препятствующего выделению отдельных подчиненных в коллективе, и ставит перед ними задачи, требующие активации усилий каждого. Все это «обезличивает» военнослужащих и заставляет их думать не только о своих потребностях и интересах, но и об интересах подразделения в целом, что является важнейшей задачей любого воинского коллектива. Однако в то же время для большинства военнослужащих это является сильной стрессорной составляющей, которая становится таковой не только из-за проблемы самоидентификации, но и в связи с отсутствием у военнослужащего в воинском режиме возможности в полной мере творчески преобразовывать действительность. Между тем цель любой деятельности, в том числе и военной, – это сознательное предвосхищение будущей профессиональной деятельности, что, как показали С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев [10, 5], является творческим процессом.

Следует отдельно обратить внимание и на те особенности воинской деятельности, которые также оказывают на военнослужащих сильное стрессорное воздействие. Прежде всего это требование постоянной готовности военнослужащего выполнить свое профессиональное предназначение в любое время и в любых условиях, в том числе и при непосредственном риске для жизни, что само по себе вызывает определенное психологическое напряжение. Это также наличие строго регламентированных норм служебной деятельности и командной иерархии, не свойственных социальному окружению военнослужащего до прохождения им службы. Наконец, надо назвать и существенное ограничение личной свободы военнослужащего и, как отмечалось ранее, творческой составляющей его деятельности. Все это является стрессорными составляющими военной службы.

Рассмотрев основные аспекты поведения военнослужащих, а



Традиционно сложившаяся система строевой подготовки включает множество элементов, способствующих адаптации к стрессовым состояниям и повышению саморегуляции

также воинской деятельности, необходимо определиться, что понимается под стрессом. Согласно концепции Г. Селье [12], стресс – это неспецифическая системная приспособительная реакция организма на новизну или на отклонение условий существования от привычных. Следовательно, стрессорная реакция будет продолжаться до тех пор, пока человек не сможет приспособиться к новым условиям среды. Но ввиду наличия сильных аффективных и соматических раздражителей, перечисленных выше, можно заключить, что стресс сопровождает военнослужащих на протяжении всей их служебной деятельности по причине самого устройства воинского подразделения, что позволяет нам выделить отдельный вид стресса и именовать его воинским.

Очевидно, что воинский стресс является профессиональным и имеет ряд особенностей. Как показал наш анализ поведения военнослужащего и воинской деятельности, основными из них являются преобладание эмоциональной стрессорной составляющей, выражающейся в излишнем эмоционально-мыслительном и эмоционально-моторном напряжении, а также наличие большой стрессомоторной составляющей, проявляющейся в тяжелых физических состояниях военнослужащего.

Как и прочие виды стресса, профессиональный стресс может оказывать на организм военнослужащего множество деструктивных воздействий, приводящих к различным заболеваниям и психосоматическим расстройствам, о чем будет еще сказано ниже. А это значит, что необходимо контролировать воздействие стресса на организм военнослужащего, когда особенностью регуляции поведения во время стресса должно являться избирательное повышение эмоциональной и физической чувствительности организма военнослужащего. Чтобы понять данную формулировку, следует рас-

смотреть основные характеристики стресса, одной из которых и является устойчивость человека к нему.

Итак, такими характеристиками являются: *чувствительность к стрессу*, характеризующая определенный уровень силы раздра-



Большим стрессопротекторным потенциалом обладает тактико-специальная подготовка военнослужащих

жителя, при котором проявляется стресс-реакция; *реактивность*, определяющаяся соотношением максимального значения измеряемого параметра организма во время стресса к его значению до ответной реакции организма; *скорость угасания реакции*, характеризующая время, за которое организм после окончания воздействия стресса вернется к исходным характеристикам. К. Лоренцом [6] экспериментально подтверждено, что все три данных характеристики никак не связаны друг с другом, а две последние из них детерминированы генетически.

Это позволяет сделать вывод, что военнослужащему необходимо избегать деструктивного воздействия стресса посредством увеличения своей чувствительности к нему, что позволит отодвинуть порог наступления стрессорной реакции и избежать нежелательных воздействий. А вот регулиро-

вать остальные две составляющие стресса гораздо сложнее, хотя мы можем улучшить приспособленность военнослужащего к стрессу посредством увеличения его стрессоустойчивости, а значит, уменьшения скорости угасания стрессорной реакции. Но этот способ

повышения стрессоустойчивости военнослужащего в большинстве случаев нецелесообразен ввиду его сложности и специфической направленности, так как скорость угасания реакции при стрессе зависит только от гуморальных факторов, изменение которых в рассматриваемом случае очень затратно и требует вмешательства квалифицированных специалистов по эндокринологии. Остается еще один способ понижения стрессреактивности военнослужащего, однако нам придется столкнуться с проблемой врожденной детерминанты, частичное изменение которой возможно под воздействием опять же гуморальных операций, а также приема военнослужащими противотревожных препаратов, то есть регуляции нервной деятельности, что ввиду специфики военной службы не всегда возможно.

Следовательно, остается только один выход – увеличение стрес-

соустойчивости военнослужащего, представляющей собой в основном психическую категорию. Стрессоустойчивость сильно зависит от восприятия конкретного человека и его опыта, полученного в результате знакомства с конкретными стрессорными факторами военной службы, количество которых бесконечно. А это подводит к важности выбора методов саморегуляции военнослужащих, то есть методов психологического внушения и самоконтроля, а также физиологического контроля, которые являются в данном случае панацеей против пагубного влияния стресса на организм военнослужащего в военно-профессиональной деятельности и в условиях военной службы.

Интересующие нас психофизиологические методы подразделяются на две большие группы. Во-первых, это методы программного воздействия, среди которых основными являются рациональная организация труда военнослужащего, его активного отдыха, а также адекватной физической подготовки и закалывания. Во-вторых, методы оперативного воздействия, такие как использование словесных стресспротективных форм внушения, воздействие которых напрямую связано с психосоматическими функциями организма; саморегуляция мышечного тонуса военнослужащего, а также умение контролировать мускулатуру, что является основным психическим концептом, от которого зависит все физиологическое состояние организма человека, в том числе и от умения создавать необходимую мимическую картину лица; управление ритмом дыхания, основополагающее влияние которого на нервную систему давно доказано; аутогенная тренировка, являющаяся составляющей так называемой психогигиены; упражнения, нормализующие сон; а также методика идеомоторной тренировки и все возможные методы рефлексопрофилактики и рефлексотера-

пии. Остановимся поподробнее на каждом из названных методов [4].

Техника словесного стресспротективного внушения является самым доступным военнослужащим способом саморегуляции. Она достигает своей цели в случаях, когда человек обеспокоен, взволнован, но не раздражен; когда он психически угнетен и в меру физически утомлен; когда снижен поток любой сенсорно воспринимаемой военнослужащим информации; когда человек наиболее склонен к внушению, то есть перед сном и во время пробуждения, в фазе быстрого, беспокойного сна. Словесные формулировки, как правило, должны строиться по утвердительному принципу, быть краткими и лаконичными.

Контроль состояния поперечнополосатой мускулатуры воспитывает непринужденность и управление физиологическими процессами и может быть использован при непроизвольной скованности движений тела во время так называемой реакции затаивания, свойственной определенным людям в момент стрессорного воздействия. В соответствии с концепцией В.С. Лобзина, упражнения для мышечного контроля должны состоять из фазы напряжения и фазы расслабления: медленному напряжению мышц должен сопутствовать глубокий вдох, расслабление синхронно со свободным полным выдохом, упражнение совершается в несколько подходов, формирование навыков следует начинать с расслабления мышц лица и рук, постепенно включая в работу остальные мышцы, начиная с плечевого пояса и заканчивая икроножными; стоит уделить большее внимание формированию различной «эмоциональной» мимики мышц лица [7].

Управление дыханием позволяет сделать акцент на определенных органах, увеличение или, наоборот, уменьшение функций которых нам необходимо на данный момент. Здесь необходимо отметить

основные виды дыхания, комбинации которых являются дыхательными упражнениями. Это верхнеплечевое дыхание, среднегрудное, нижнебрюшное и полное, объединяющее в себе все предыдущие. Основные дыхательные упражнения описаны в работах К.И. Мировского и Д.И. Шпаченко [11].

Аутогенная тренировка – один из видов психологического самовнушения, включающий сложную систему комбинации словесных подкреплений, а также упражнений мышечной релаксации, описанных в работах В.С. Лобзина и М.М. Решетникова [11].

Идеомоторная тренировка – мысленное «проигрывание» предстоящей деятельности, рассматриваемое в работах А.П. Козина, заключающееся в создании предельно точного образа предстоящей деятельности, словесном и мышечно-суставном сопровождении мысленного представления, а также в представлении четкого внутреннего плана внешней деятельности. Как справедливо указывал Б.С. Алякринский, разработавший методику организации труда и отдыха космонавтов, идеомоторные тренировки формируют у летного состава способность к быстрому и наиболее рациональному реагированию в экстремальных ситуациях летной деятельности [11].

Наконец, отметим методы и способы рефлексопрофилактики, основанные на концепции адапционного синдрома Г. Селье [11], центральной идеей которых является присущий им адаптирующий эффект, проявляющийся в изменении аффективного состояния военнослужащего, которому удается оптимизировать нейрофизиологические и психические процессы, протекающие в организме человека на пороге стрессорной реакции, а также обеспечивает повышение его адаптивных способностей к стрессорной ситуации любого характера, так как стресс, как было отмечено ранее, является неспецифиче-

ской реакцией организма человека. Данные методики рассматриваются в трудах А.М. Василенко.

Таким образом, можем заключить следующее.

Во-первых, профессиональный стресс является неотъемлемой частью военной службы, что очень часто приводит к появлению у военнослужащего деструктивных психосоматических изменений.

Во-вторых, при подготовке военнослужащего к адекватному поведению в условиях стресса необхо-

дима упреждающая адаптация. Она предполагает моделирование предстоящих стрессорных условий деятельности с целью формирования готовой стресспротективной программы действий; формирование чувства готовности к предстоящей стрессорной ситуации; формирование готовности немедленно реагировать на команды самовнушения; выработку навыков мышечного контроля с целью избегания реакции затаивания в стрессорной ситуации.

В-третьих, существуют эффективные психологические и физиологические методы противодействия и грамотной профилактики стресспротективного поведения военнослужащих, успешность которых зависит прежде всего от каждого отдельно взятого военнослужащего, обязанного их применять для успешного прохождения военной службы, профессиональной адаптации и сохранения своего психического здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. С. 25–37.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Эксмо, 2005. С. 26–47.
3. Жуков Д.А. Биология поведения человека и других зверей. М.: Альпина нон-фикшн, 2017. С. 5–8.
4. Кокс Т. Стресс. М.: Медицина, 1981.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Эксмо, 2012.
6. Лоренц К. Человек находит друга. М.: Римис, 2010.
7. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. СПб.: Сентябрь, 2001.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. С. 32–52.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1989. 328 с.
10. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. М.: Эксмо, 2007.
11. Селье Г. На уровне целого организма. М.: Наука, 1971.
12. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Природа, 2002.
13. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. СПб.: АСТ, 2014. С. 12–27.

LITERATURA

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. SPb.: Piter, 2001. S. 25–37.
2. Vy'gotskij L.S. Psixologiya razvitiya cheloveka. M.: E`ksmo, 2005. S. 26–47.
3. Zhukov D.A. Biologiya povedeniya cheloveka i drugix zverej. M.: Al`pina non-fikshn, 2017. S. 5–8.
4. Koks T. Stress. M.: Medicina, 1981.
5. Leont'ev A.N. Deyatel`nost`. Soznanie. Lichnost`. M.: E`ksmo, 2012.
6. Lorencz K. Chelovek naxodit druga. M.: Rimis, 2010.
7. Marishhuk V.L., Evdokimov V.I. Povedenie i samoregulyaciya cheloveka v usloviyax stressa. SPb.: Sentyabr`, 2001.
8. Maslou A. Motivaciya i lichnost`. SPb.: Piter, 2008. S. 32–52.
9. Rubinshtejn S.L. Osnovy` obshhej psixologii: v 2 t. T. 2. M.: Pedagogika, 1989. 328 s.
10. Rubinshtejn S.L. Princip tvorcheskoy samodeyatel`nosti. M.: E`ksmo, 2007.
11. Sel'e G. Na urovne celogo organizma. M.: Nauka, 1971.
12. Sel'e G. Stress bez distressa. M.: Priroda, 2002.
13. Sechenov I.M. Refleksy` golovnoho mozga. SPb.: AST, 2014. S. 12–27.

*В.Н. Пономарев,
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова*

О производстве в ученые степени в российских университетах: 1803–1864 годы



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Первые положения о производстве в ученые степени в Российской империи появились в 1747 году, когда императрица Елизавета Петровна утвердила «Регламент Императорской Академии наук и художеств в Санкт-Петербурге». Она повелела определить Академию как «собрание ученых людей, которые стараются познавать и разыскивать различные действия и свойства всех в свете пребывающих тел и чрез свое испытание и науку один другому показывать, а потом общим согласием издавать в народ». Указывалось, что ученые не только изучают то, что «уже в науках известно, но и дале трудятся в изобретения поступать» [1]. Также по Регламенту

все адъюнкты должны были быть русскими, и никто не мог стать адъюнктом и академиком, не продемонстрировав своих научных достижений.

Вопрос о необходимости введения ученых степеней поставил перед верховной властью М.В. Ломоносов. Он считал необходимым предоставить российским учебным заведениям по примеру западноевропейских университетов право производить выпускников «в градусы» (ученые степени).

Ломоносову не удалось в полной мере осуществить этот замысел, но его попытка не была напрасной. В 1758 году в Московском университете по распоряжению его кура-

тора, И.И. Шувалова, появилась ученая степень «магистр». Но первое присвоение этой степени состоялось по инициативе Ломоносова в 1753 году в Академии наук. По результатам экзаменов решением академической конференции А.А. Барсов, Н.Н. Поповский, А.А. Костин и Ф.Я. Яремский были наименованы «магистрами философии». С 1760 по 1780 годы это звание присваивалось после экзамена выпускникам университета, начинавшим самостоятельное преподавание на философском факультете.

Указ Екатерины II «О предоставлении Московскому университету права давать докторскую степень обучающимся в оном врачебных науках» был подписан в 1791 году. Однако еще в 1770 году в университете была предпринята попытка первого производства в степень доктора медицины студента И.А. Сибирского. Он успешно справился с испытаниями, прочел публичную лекцию, однако на его производство не последовало «высочайшего согласия», и он был именован кандидатом медицины.

Степень кандидата – исключительно российское нововведение. Подробнее об этой ученой степени будет сказано ниже, а сейчас лишь отметим, что Устав 1884 года отменил кандидатскую степень.

Полноценная работа по выстраиванию университетского образования началась лишь в период правления Александра I. А.Т. Павлов справедливо пишет: «С восшествием на престол Александра I в универси-



ВАСИЛИЙ НИКОЛАЕВИЧ ПОНОМАРЕВ

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры истории русской философии философского факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Сфера научных интересов: история отечественной философии XVIII века, университетское образование в России. Автор около 50 опубликованных научных работ. Электронная почта: vpronomarev.msu@mail.ru

Рассматривается процесс становления и развития института научных степеней в России в период с 1803 по 1864 год. На документальной основе проанализирован порядок подготовки и аттестации соискателей для получения научных степеней кандидата, магистра и доктора. Подчеркивается, что именно в этот период времени в России были заложены основные принципы эффективной системы производства в ученые степени. Сделан вывод о том, что самобытный опыт в этой области может быть использован и в настоящее время для решения проблем развития аспирантуры.

Ключевые слова: российские императорские университеты, ученые степени, устав, положение, диссертация.

The process of formation and development of the institute of scientific degrees in Russia in the period from 1747 to 1864 is considered. On a documentary basis, the order of preparation and certification of applicants for obtaining the scientific degrees of a candidate, master and doctor is analyzed. It is emphasized that it was during this period of time that the basic principles of an effective production system to scientific degrees were laid in Russia. It is concluded that the original experience in this area can be used at present to solve the problems of the development of graduate school.

Key words: Russian Imperial universities, academic degrees, charter, regulations, dissertation.

тетском образовании в России наметились серьезные положительные сдвиги, которые привели к значительному расширению возможностей для получения университетского образования» [4, с. 41]. Более того, как верно отмечает А.Ю. Андреев: «Благодаря реформе 1803–1804 гг., в Российской империи получили государственное признание ученые степени по всем областям университетских наук...» [1, с. 67]. Действительно, только «признание», поскольку впереди предстояла огромная работа по выстраиванию системы высшего образования, подготовке собственных научных кадров.

Рассмотрим основные этапы развития системы присуждения ученых степеней в период с 1803 по 1864 годы.

Так, в сентябре 1802 года Александр I издал «Манифест об учреждении Министерств», которые заменили петровские коллегии. Всего их было создано 8, в том числе и Министерство народного просвещения. Они строились на основе единоначалия и ответственности, министры назначались импера-

тором и были подотчетны только ему.

В период с 1802 по 1805 годы были открыты Дерптский, Виленский, Харьковский, Казанский университеты, а в 1819 году Главный педагогический институт в Петербурге реорганизовали в Императорский Санкт-Петербургский университет. Согласно указу императора от 24 января 1803 года «Об учреждении учебных округов», империю разделили на 6 учебных округов. Для контроля над университетом в каждый округ назначался попечитель из числа членов совета Министерства народного просвещения. Попечителем Московского учебного округа назначили М.Н. Муравьева, Петербургского – Н.Н. Новосильцева, Виленского – А. Чарторыйского, Харьковского – С.О. Потоцкого, Казанского – С.Я. Румовского, Дерптского – Ф.И. Флингера.

«Утвердительная Грамота Императорских Московского, Харьковского и Казанского Университетов» была подписана Александром 5 ноября 1804 года. Одновременно с дарованной грамотой издали «Устав учебных заведений, под-

ведомых Университетам». К обоим документам давалось пояснение, что они «буквально между собой согласные». Уставы, хоть и утвержденные для каждого университета, «но они также заключают в себе одно и то же», при этом некоторые статьи Харьковского и Казанского университетов отличались от аналогичных в уставе Московского.

Порядок присуждения ученых степеней был учрежден в российских университетах указом Александра I «Об устройстве училищ» 24 января 1803 года. Статья 16 определяла: «Профессоры избираются на сие звание собранием Университета, и по представлению Попечителя утверждаются Министерством Просвещения; для преподавания же Богословия в каждом университете определяются духовные особы Святейшим Синодом. Ординарные профессора состоят в седьмом классе, а Ректор в пятом, доколе в должности пребывают». Статья 25 указа устанавливала: «Университеты имеют право давать ученые степени или достоинства, но не иначе, как по строгому испытанию в знаниях». Статья 26 предписывала, что кандидат должен состоять в XII классе, магистр – в IX, доктор – в VIII, к ним принадлежали и адъюнкты университетов [5, с. 63–64]. Заметим, что всякая государственная служба



Как и у всей нашей науки, у истоков отечественной системы присуждения ученых степеней стоял М.В. Ломоносов



Император Александр I, реформатор на троне, заложил прочные основания российской системы высшего образования, пережившие два столетия

в России привязывалась к военным чинам. Так, доктор и профессор соответствовали чину капитана, магистр – штабс-капитану, а выпускники университета, отнесенные к XI и XII классам, становились подпоручиками.

Документ не определял порядок приобретения ученых степеней, ограничиваясь лишь общим замечанием о строгом испытании в знании. Но уже в уставе Дерптского университета в сентябре 1803 года была установлена подробная процедура проведения экзамена на получение любой степени. В уставах Московского, Казанского и Харьковского университетов в ноябре 1804 года появилась глава «Об испытаниях и производстве в университетские достоинства», содержащая детальные требования к соискателю и порядок получения степени магистра и доктора. Претендент был обязан сначала подать прошение в университетский совет и получить положительный ответ. Затем декан и два профессора проводили предварительное собеседование («искус») с целью выявить готовность претендента к «публичному испытанию». Экзаменационные вопросы хранились в тайне и выбирались по жребию: два вопроса по выбранному отделению для магистра и четыре – для доктора, затем следо-

вали устные вопросы по смежным предметам. Помимо теоретических знаний, которые надлежало изложить «подробно и основательно», экзаменуемый должен был выполнить практическое задание. Сдавший успешно экзамены соискатель допускался к защите диссертации в публичном заседании факультета на латыни. В случае неудачной сдачи экзамена или защиты руководство факультета могло разрешить повторное испытание, но не ранее чем через год. Число оппонентов в этом случае увеличивалось с одного до трех. Защита магистерских и докторских «диспутов» должна была происходить на латинском языке, но в определенных случаях, по просьбе испытуемого, могла проводиться и на русском. Постепенно складывалась практика присуждения степеней на основе университетских уставов, подзаконных актов и сложившихся традиций, при отсутствии единого специально разработанного документа. Такой порядок продолжался до введения министерского циркуляра от 19 декабря 1816 года, когда производство в ученые степени приостановили, «исключая званий медицинских».

Важной причиной прекращения присвоения ученых степеней стала афера по продаже дипломов в Дерптском университете. В связи с этим неприятным событием в ноябре 1816 года было принято постановление Кабинета министров, в котором сообщалось «о незаконном производстве в Дерптском университете Вальгера и Вебера в доктора правоведения». Министерству поручалось уничтожить дипломы «на докторское достоинство» и известить об этом министра юстиции. Им запрещалось подавать прошение о новом производстве и поступлении на государственную службу. Предписывалось «при тончайшей ответственности при производстве на будущее время в ученые степени...сообразить...и с особым мнением, внести записку на уважение гг. Министров» [11, стб. 285].

Все российские университеты внесли свои «замечания» на сей счет, но особенно активное участие в подготовке будущего положения принял Казанский университет. Еще в 1814 году там под руководством Г.И. Солнцева были созданы «Правила для производства испытаний на ученые степени». Они состояли из пяти отделений, многие использовались для составления нового Положения от 20 января 1819 года. Однако пункт о том, что экзаменуемый несет уголовную ответственность за «списание чужих сочинений», а экзаменаторы – «за исправление диссертации относительно смысла» или представления своего сочинения для копирования испытуемым, не вошел в новое положение, так же как и в последующее.

О Гаврииле Ильиче Солнцева следует сказать особо. Он родился в 1786 году в Орловской губернии в семье священника. После окончания семинарии его определили на службу в орловское губернское правление, а затем перевели в Москву в канцелярию Сената. В свободное от службы время он посещал лекции в Московском университете. В 1814 году Г.И. Солнцева определили на службу в Казанский университет. В том же году он защитил магистерскую диссертацию и был утвержден доктором права, а в 1815 году университетский совет принял решение об определении его экстраординарным профессором и «достойным» занять кафедру права. С 1817 года в звании ординарного профессора, с 1818 по 1819 годы – декан отделения нравственно-политических наук, в течение года был ректором университета. Однако прибывший в 1819 году в университет новый попечитель, М.Л. Магницкий, уволил одиннадцать неблагонадежных преподавателей, которые, по его мнению, вели занятия не на «началах благочестия». Среди изгнанных оказался и Г.И. Солнцев. Магницкий самолично проверял тетради студентов с записями лекций Солнцева, выискивая в них «дух

вольномудрства и лженауки». Он считал, что лектор «опровергает совершенно все основания общества и церкви», и передал дело в университетский суд. После почти двухлетнего разбирательства суд так и не вынес приговора. Тогда Магницкий вынес решение: «А как он, г. Солнцев, разрушающими началами не сообразными с гражданским порядком и явно противными Священному писанию оскорбил Духа Святого Господня, которым он знаменовал и запечатлел в день избавления им крещения, и власть общественную, то общее присутствие мнений полагаем удалить навсегда от профессорского звания и впредь никогда ни к каким должностям во всех учебных заведениях не определять» [12, с. 287]. По согласованию с императором профессора Г.И. Солнцева уволили из университета в июле 1823 года. Больше он к преподавательской работе не возвращался.

Положение от 20 января 1819 года «О производстве в ученые степени» содержало ряд новшеств. Так, §1 определял: «В отношении к производству испытаний и получению ученых степеней, все роды науки позиций, для лучшей в том удобности разделяются вообще на 4 факультета следующим образом: а) Богословский; б) Философский; в) Юридический; г) Медицинский». При этом утверждалось, что философский факультет «по разнородности предметов разделяется на два отделения: отделение Физико-Математическое и отделение Этико-Филологическое. Была добавлена ученая степень Действительного Студента, под которым подразумевался «тот, кто кончил весь курс наук по своему Факультету, в университетах Российских преподаваемых, и получил на то надлежащий аттестат». Особо отличившихся студентов производили сразу в степень кандидата. Студенты, по каким-либо причинам не выполнившие полный учебный цикл, могли получить степень кандидата, но только через год, после особого испытания, ко-

торое включало в себя письменное «рассуждение». Латинский язык являлся обязательным для написания докторской диссертации. Кандидат и доктор отныне именовались по факультету. Устанавливались 14 разрядов науки. Магистр получал наименование по одному из них. Вводилось правило утверждения в степени магистра и доктора министром духовных дел и народного просвещения [6, стб. 1135–1145].

В июле 1835 года был принят общий устав российских университетов, в подготовке которого значительную роль сыграло Министерство народного просвещения во главе с С.С. Уваровым. Работа над ним началась в 1824 года с создания Особого комитета для устройства учебных заведений под руководством А.С. Шишкова. К разработке устава были привлечены все российские университеты и многие профессора. Проект устава обсуждался на страницах специально основанного журнала Министерства народного просвещения. Дискуссия развернулась в основном вокруг предложения попечителей упразднить выборную должность ректора и заменить его назначением бессрочно директором. Хотя это предложение было одобрено Николаем I, оно не вошло в окончательный текст. Против новшества выступил ряд представителей Комитета, особенно министр народного просвещения К.А. Ливен. Их главный довод состоял в том, что нельзя подчинять университеты неученым чиновникам и людям, несведущим в управлении такими важными учебными заведениями, которые совершенно отличаются от гражданских учреждений. Однако в итоге дискуссии было решено ограничить университетскую автономию за счет освобождения Совета университета от административно-полицейских, хозяйственных функций и по управлению учебным заведением округа, на основании того, что это мешает выполнению прямых научно-педагогических обязанностей.

Особое внимание уделялось реорганизации факультетов. Устав вводил отдельные изменения в систему университетских должностей. Так, отныне ректор и декан избирались на 4 года, вводилась выборная должность проректора. Вместе с тем по настоянию Уварова был принят пункт, согласно которому министру народного просвещения предоставлялось право утверждать преподавателей, выбранных Советом университета, и лично назначать профессоров и адъюнктов на вакантные места. Что касается вопроса о получении ученых степеней, то устав не внес по существу ничего нового. Было лишь предписано, что кандидат переводится из XII в X класс табели о рангах, а действительный студент имел право получить чин XII класса.

28 апреля 1837 года вышло «Положение об испытаниях на ученые степени», распространявшееся на Санкт-Петербургский, Московский, Харьковский, Казанский и Св. Владимира (Киевский) университеты. Пункт 17 определял, что испытания на степени магистра и доктора необходимо проводить как в устной, так и в письменной форме, причем претендующий на степень магистра должен сдавать письменно, отвечая



*Сергей Семенович Уваров (1786–1855).
Министр народного просвещения
Российской империи в 1833–
1845 годах, много сделавший для
становления отечественной системы
присуждения ученых степеней*

на два вопроса, а на степень доктора – до трех.

Документ этот касался не только вопроса испытаний, производства в ученые степени, но и организации университетского образования в целом. Было проведено разделение университетов (аналогично уставу Московского университета) на физико-математический, юридический, философский, филологический, медицинский и богословский факультеты. Увеличилось количество предметов, читаемых на каждом из них. Более конкретно была сформулирована цель испытаний. Вводилось требование глубоких знаний всех дисциплин, читаемых на факультете, особенно в области «главной науки». При этом соискателю предписывалось уметь определять ключевые проблемы в своей области знаний, искать новые пути их разрешения, совершенствовать связи ее частей, способствовать укреплению ее основ. Претендент на степень доктора освобождался от экзаменов по тем предметам, которые сдавал при производстве в магистры. Факультет получал право отказать в присвоении ученой степени доктора, если в ходе защиты диссертации установлен низкий уровень знаний по теме и умению их излагать.

Утверждалось, что публичная защита диссертации – это завершающий этап подготовки магистров и докторов к аттестации в профессора. Лицам, получившим степень доктора, давались привилегии при занятии академических должностей. Они могли читать свои курсы в других университетах, если таковые там отсутствовали. Соискатели степени должны были обладать полным и систематическим догматическим знанием, одобренным для университетского преподавания. Но самые важные изменения коснулись распределения разрядов наук. Так, например, на юридическом факультете из пяти разрядов остались только уголовное, гражданское и государственное право. Политическая экономия была передана с

юридического факультета на историко-филологический, с которого в свою очередь убрали словесность новейших языков. Химию отделили от физики и объединили в один разряд с минералогией. Степени магистра физики не предусматривалось, поскольку физика числилась только в качестве дополнительной для математиков, а также для химиков, минерологов и астрономов. Впервые были поименованы (по отдельности) главные и дополнительные дисциплины, выносимые на магистерские экзамены.

Просто докторская степень теперь осталась только для юристов, а на историко-филологическом факультете вводились отдельно степени доктора общей словесности и доктора восточной словесности, на физико-математическом факультете – доктора математических наук и доктора естественных наук. Латынь перестала быть обязательным языком для написания всех диссертаций, кроме докторских по классической филологии, а также была введена для магистерских по тому же предмету [8, стб. 1251–1256]. А.Ю. Климов верно указывает, «что в создании нового “Положения об испытаниях на ученые степени” 1837 года приняли участие все университеты Российской Империи: Московский, Дерптский, Виленский, Казанский, Харьковский, Санкт-Петербургский». При этом он отмечает, что их роль в разработке Положения 1837 года была велика [2, с. 219]. 6 апреля 1844 года его заменили «Положением о производстве в ученые степени», которое имело «действие в Университетах Санкт-Петербургском, Московском, Харьковском, Казанском и Св. Владимира».

Императорский университет Св. Владимира организовали в Киеве на базе закрытого Виленского университета в ноябре 1833 года по указу Николая I. В первом учебном году в университете был только один философский факультет с историко-филологическим и физико-математическим отделени-

ями. В 1835 году открыли юридический факультет, а в 1841 году – медицинский. Первым ректором университета стал историк, филолог, ботаник, профессор Московского университета М.А. Максимович (1804–1873).

Положение 1844 года в отличие от прежнего было более детализированным. Оно отразило намерения облегчить требования к претендующим на получение степени. Так, число вопросов для письменного экзамена сокращалось до одного для магистра и до двух для докторов, число словесных вопросов не определялось. Латынь из обязательной дисциплины для филологов-классиков стала допускаемой по желанию диссертантов. Число разрядов наук увеличилось с 14 до 22. Классическая филология разделилась на греческую и римскую словесность, русская словесность была отделена от славянской, всеобщая история – от русской. Преобразования коснулись физико-математического и юридического факультетов. На последний добавили общенародное (международное) право. Рост разрядов наук способствовал увеличению и числа докторских разрядов, таких как доктора философии и древней филологии, славяно-русской филологии, исторических, юридических и политических наук, политической экономии и статистики, математики и астрономии, физики и химии. Положение также характеризуется повышенными требованиями к содержанию диссертационных работ. Были введены такие новшества, как государственный контроль, требование оригинальности диссертации, что, несомненно, способствовало росту статуса диссертационных работ. Положение регламентировало и порядок приобретения ученых степеней иностранцами (§ 49–51): «выписываемые правительством, равно как и пребывающие в Россию», известные иностранные ученые, при определении их в Профессора и Академики освобождаются от всяких испытаний». Однако

иностранцы, получившие ученые степени за границей, но желающие приобрести «такую в одном из Русских Университетов», подвергались испытанию на степень кандидата, а затем и на высшие степени по установленному для всех порядку [7, стб. 476–485].

В период управления народным просвещением министром Уваровым явно просматривается линия министерского патронирования перспективных выпускников университета. Министерство всячески помогало им в приобретении высокой ученой степени, а затем кафедры или руководящей должности в ректорате. Официально эта линия преподносилась как забота об обновлении профессорских кадров в университетах. С этой целью в 1833 и 1838 годах были приняты постановления, согласно которым соискатели докторских степеней освобождались от трудной сдачи экзаменов. Эти новшества породили практику административно-ускоренной процедуры научной аттестации. Экстраординарным профессорам и адъюнктам, не имеющим ученых степеней, но претендующим в ординарные профессора, дозволялось подготовить диссертацию по своему основному предмету и публично ее защитить. Цель нововведений трактовалась как естественная, необходимая смена «отсталых» профессоров передовыми «уваровскими докторами». Примерно в то же время Уваров ввел внешнюю экспертизу, которая применялась в том случае, если диссертация признавалась оригинальной научной работой, а не частью письменного испытания.

Посредством внешней экспертизы чиновники министерства могли регулировать доступ к ученым степеням нежелательных по тем или иным причинам соискателей. Примером тому стала защита магистерской диссертации в 1842 году в Харьковском университете Н.И. Костомаровым на тему «О причинах и характере унии в западной России», которая касалась вопро-

сов русско-польских отношений. Он высказал в ней и свое «не слишком почтительное» мнение о православном духовенстве. Назначенный диспут не состоялся, поскольку архиепископ Харьковский Иннокентий в своем «доношении» высказался о возмутительном содержании диссертации. По поручению министерства народного просвещения труд читал профессор из Санкт-Петербурга Н.Г. Устряков, давший о работе резко отрицательный отзыв. С.С. Уваров распорядился уничтожить весь тираж книги, но, правда, соискателю дозволено было смелить тему [15, с. 213–215]. В конце 1844 года Костомаров защитил работу под названием «Об историческом значении народной русской поэзии», а затем был определен учителем гимназии в Ровно.

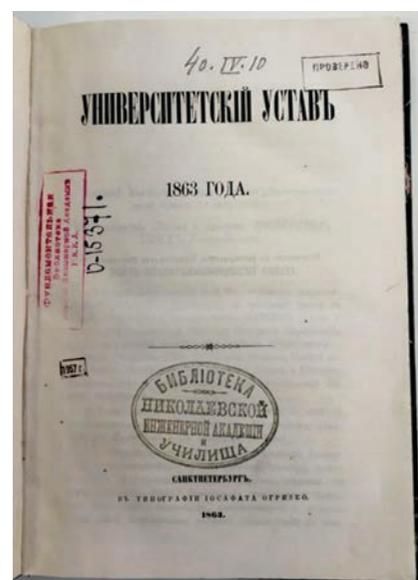
Иначе научная и служебная карьера складывалась у другого историка – С.М. Соловьева. В октябре 1845 года он защитил магистерскую диссертацию «Об отношениях Новгорода к Московским великим князьям», а уже в 1847 году – докторскую работу «История отношений между русскими князьями Рюрика дома». Сразу после магистерской он занял место адъюнкта кафедры русской истории Московского университета и должность экстраординарного профессора, а защита докторской диссертации принесла ему в 1850 году звание ординарного профессора.

Линия по отбору «благонамеренных» диссертаций официально оформилась в виде циркулярного предложения министра П.А. Ширинского-Шихматова от 13 декабря 1850 года, в котором указывалось, «чтобы не только самые диссертации были благонамеренного содержания, но чтобы и извлеченные из них тезисы или предложения, которых испытываемый защищать должен, имели, при таком же направлении, надлежащую полноту, определенность и ясность, не допускающая возможности понимать разным образом одно и то же предложение». Руководству университетов стро-

жайше предписывалось при рассмотрении диссертации не допускать в смысле «одобрительного обсуждения начал, противных нашему государственному устройству» [9, стб. 42–43].

«Великая реформа», проведенная Александром II в 1860–1870-е годы, внесла значительные изменения и в высшее образование, оформившиеся в новом уставе от 18 июня 1863 года, состоящем из 147 параграфов. Значительный вклад в выработку устава, проект которого перedelывался пять раз, внесла особая «комиссия Чебышева» при Главном правлении училищ.

Устав, в частности, определял, что университеты должны иметь 4 факультета: физико-математический, историко-филологический, юридический и медицинский. Факультеты могли делиться на отделения. Ректор избирался на четыре года Университетским советом, где он председательствовал, являясь «ближайшим» руководителем университета. Декан избирался на три года Собранием факультета. В структуру управления университета входили: Университетский совет, Правление университета, Университетский суд, проректор. Устав определял их



Университетский устав 1863 года стал одной из вершин реформирования высшего образования в нашей стране за всю историю

конкретные обязанности и права. Строго регламентировалась работа попечителя университета, преподавателей и лиц, состоящих при учебно-вспомогательных учреждениях. Профессора в университетах избирались. Каждый член факультета имел право выдвинуть кандидата, затем Собрание факультета рассматривало их кандидатуры, а на Университетском собрании происходили выборы. Министерство народного просвещения утверждало профессоров, попечитель учебного округа – доцентов и лекторов. Преподаватели, доценты, проректоры и его помощники, лекторы, а также астрономы производились двумя чинами выше присвоенного должности класса. Согласно уставу, в полтора раза увеличивалось число штатных профессоров и вдвое – денежные оклады профессоров и преподавателей. Университеты имели собственную цензуру и могли получать иностранную литературу без досмотра. У полиции не было права входить на территорию университета. Женщины по-прежнему не допускались в университет.

Устав определял поступление в университет с семнадцати лет для окончивших гимназию или сдавших в ней экзамены, а также имевших диплом о высшем или среднем образовании. Срок обучения на факультетах составлял 4 академических года, на медицинском – 5 академических лет. С каждого студента взималась плата за слушание лекций: в столичных университетах – по 50 рублей в год, в прочих – по 40. Студентам предоставлялись льготы на основании свидетельства о бедности. «Для облегчения недостаточных студентов» университету дозволялось давать отсрочки по выплатам, уменьшать их или «совершенно освобождать от оной». § 123 гласил, что все университеты находятся только под попечением императора и носят имя императорских.

Вопрос об ученых степенях рассматривался отдельно в главе IX «Об

ученых степенях и почетных членах» Устава.

Теперь Советы университетов по представлению факультетов и на основании их согласия имели право утверждать рассматриваемые кандидатуры в звании действительного студента и ученых степенях, которые на всех факультетах, кроме медицинского, назывались кандидат, магистр и доктор.

Звание действительного студента приобреталось по испытанию, а степень кандидата – по испытанию и по диссертации. От соискателя степени магистра требовалась, помимо нового устного испытания, публичная защита диссертации. Магистры получали степень доктора только по представлению и после публичной защиты диссертации.

Экзамены на звание действительного студента и на степень кандидата включали все предметы, определенные для обучающихся того отделения факультета, по которому соискатель планировал получить упомянутые звание или степень. Для исповедующих православие вводился экзамен по богословию. Кандидат на получение степени магистра подтверждал свои знания только по некоторым предметам, по особому положению.

Экзамены на звание действительного студента и на степень кандидата проходили в комиссиях под председательством деканов, на степень магистра – при полном собрании факультета. Правила испытаний на звание действительного студента и на ученые степени определялись особым положением, утвержденным министром народного просвещения.

В соответствии с § 113 Устава, ученые степени приобретались в порядке их постепенности в установленные сроки: кандидат мог претендовать на степень магистра, а магистр – на степень доктора только по прошествии года.

Слушатели университетских лекций и «посторонние лица» допускались к экзаменам только на ученую

степень кандидата и при предоставлении свидетельства о сданных экзаменах по полному гимназическому курсу.

Особо отмечалось, что университетам предоставляется право «знаменитых ученых, имеющих всеобщую известность своими учеными трудами, возводить в высшую ученую степень прямо и без испытания», а ученых, имеющих степень доктора иностранных университетов, «допускать, по усмотрению факультета, испытанию прямо на степень магистра». Университеты также имели право присуждать звание почетных членов тем, кто особо покровительствовал наукам, и выдавать им соответствующие дипломы с утверждения попечителя [13].

Действие Устава распространялось на Санкт-Петербургский, Московский, Харьковский, Казанский, Св. Владимира университеты. Во исполнение упомянутого выше § 117 Устава было издано «Положение об испытаниях на звание действительного студента и на ученые степени» от 4 января 1864 года. Циркуляр отменял докторские экзамены, а также министерское утверждение. Указывалось, что магистр, «ищущий степень доктора», не должен подвергаться новому испытанию. При этом для приобретения степени доктора магистру было необходимо выдержать публичную защиту печатной диссертации, которая должна была содержать самостоятельное исследование какого-либо научного вопроса или магистерской работы, но не «быть только повторением оной». К защищаемой диссертации обязательно прилагалось приложение в виде напечатанных тезисов объемом не более четырех страниц. Публикацию диссертации оплачивал соискатель.

Положение 1864 года не ограничивало право на защиту диссертаций по разным наукам. Однако университетское научное сообщество считало, что при разном разделении наук соиска-

телю гораздо важнее сосредоточиться на более глубоком теоретическом исследовании по одному ряду проблем. Предписывалось, что докторские разряды соответствуют магистерским, число которых увеличивалось. Так, на физико-математическом факультете науки были разделены на чистую и прикладную математику, дополнен разряд физической географии. На историко-филологическом факультете ввели разряды истории всеобщей литературы и теории, истории искусств и сравнительного языкознания. На юридическом факультете вводились разряды финансового и административного права. Факультет дополнился политической экономией, переведенной с историко-филологического факультета. Значительно увеличивалось число разрядов на факультете восточных языков. Так, единый разряд восточной словесности разделился на арабскую, персидскую, турецко-татарскую, китайскую, монгольскую, маньчжурскую, армянскую, грузинскую, еврейскую, санскритскую словесности и историю Востока. Всего Положение 1864 года содержало 42 отраслевых разряда наук [10, стб. 636–643].

Устав 1863 года по праву считается самым демократическим уставом дореволюционной России. Его главная особенность состоит в том, что он предоставлял университетам широкую автономию «как корпорации профессоров», что открывало новые возможности в области высшего образования, подготовки и производства в ученые степени.

В заключение отметим, что с начала XIX века в ходе реформ высшего университетского образования в Российской империи постепенно выстраивается строгая и устойчивая система производства в ученые степени. В основу этой системы была положена трехступенчатая структура «кандидат – магистр – доктор», получившая государственный статус. Важной особенностью

стал принцип, в соответствии с которым все три ступени считались равноправными и одинаковым образом были приняты на всех факультетах.

Главной особенностью с самого начального этапа становления производства в ученые степени стало соединение ученого звания с правами на чин российской службы. Данное положение способствовало увеличению соискателей, видевших в получении ученых степеней средство достичь успехов по службе и занять более высокое положение в обществе. Производство в ученые степени неизменно сопровождалось высокими испытательными требованиями. Постепенно происходила дифференциация отдельных специальностей, увеличивалось количество разрядов наук, что вело к расширению наименований докторских степеней. Завершающим актом защиты научной диссертации стало утверждение результатов с учетом ее оригинальности под контролем Министерства народного просвещения. Постоянно совершенствовалась процедура аттестации присуждения ученых степеней в нормативно-правовых аспектах.

Выстроенная и достаточно отлаженная система по приобретению ученых степеней дала свои результаты. В период с 1805 по 1863 годы включительно общее количество защищенных университетских диссертаций составило 625 (кроме медицинских), из них 160 – докторских. На диссертации физико-математического факультета пришлось 40%, историко-филологического и юридического факультетов – по 30% [3, с. 143].

При этом, конечно, следует учесть, что именно в тот период времени формируется статус диссертаций, которые прошли путь «от ученого сочинения к научному исследованию». Многие диссертационные работы внесли весомый вклад в науку, представляли собой результат глубокого творческого исследования. Достаточно назвать имена таких

людей, приобретших ученые степени в рассматриваемый период, как К.С. Аксаков, Н.Ф. Буслаев, А.Х. Востоков, Т.Н. Грановский, В.И. Даль, Н.Я. Данилевский, Н.И. Костомаров, К.Д. Кавелин, А.П. Куницын, Н.И. Лобачевский, Д.И. Менделеев, Н.И. Пирогов, А.Л. Потебня, Ю.Ф. Самарин, И.М. Сеченов, Г.И. Солнцев, В.С. Соловьев, О.М. Сомов, И.И. Срезневский, М.И. Сухомлинов, А.С. Хомяков, В.Я. Цинглер, П.Л. Чебышев, Б.Н. Чичерин, А.П. Шапов.

Осмысление и использование богатейшего самобытного опыта и традиций организации производства в ученые степени представляется важным и сегодня. Этот опыт в известной мере может быть использован для разработки образовательной политики государства, что, собственно, и послужило целью нашего обращения к данной теме.

Говоря более конкретно, считаю необходимым отметить, что Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года, по мнению авторитетных представителей академических кругов, не дал ответа на вопрос об особенностях организации аспирантуры. Новый порядок подготовки и аттестации аспирантов, когда аспирантура стала «очередной ступенью высшего образования», привел к отсутствию у молодых людей мотивации поступления в аспирантуру и к резкому уменьшению числа защищаемых диссертаций. В настоящее время аспирантура, как справедливо отмечает большая часть научно-педагогического сообщества России, это «проблемное поле», ведущее к постепенному вырождению реальной подготовки научных кадров для страны.

Время объективно требует изменения роли и места аспирантуры, как уровня образования, основанной именно на научной деятельности, она должна готовить ученых, «а не быть просто продолжением высшего образования».

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.Ю. Возникновение системы российских ученых степеней в начале XIX в. // Вестник ПСТГУ: История. История Русской Православной Церкви. 2015. Вып. I (62).
2. Климов А.Ю. Роль университетов Российской империи в создании «Положения об испытаниях на ученые степени» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. СПб.: Российский государственный университет им. А.И. Герцена, 2008. № 59. 349 с.
3. Кричевский Г.Г. Ученые степени в университетах дореволюционной России // История СССР. 1985. № 2.
4. Павлов А.Т. Философия в Московском университете. СПб.: Русская Христианская гуманитарная академия, 2010. 285 с.
5. Российское законодательство об образовании XIX – начала XX века. В 3 т. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2017. Т. 1. 832 с.
6. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 1. Царствование императора Александра I. 1802–1825. СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1864. 903 с.
7. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 2. Царствование Николая I. 1825–1855. Отделение 2-е. 1840–1854. СПб.: Типография В.С. Башилова, 1875. 974 с.
8. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 2. Царствование императора Николая I. 1825–1855. Отделение 1-е. 1825–1839. СПб.: Типография В.С. Башилова, 1875. 896 с.
9. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Т. 3. 1850–1864. СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1867. 844 с.
10. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Т. 3. 1850–1864. СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1867. 844 с.
11. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Т. 1: 1802–1834. СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1866. 690 с.
12. Сухомлинов М.И. Исследования и статьи по русской литературе и просвещению. В 2 т. СПб.: А.С. Суворин, 1889. Т. 1. 671 с.
13. Университетский устав 1863 года. СПб.: Типография Иосафата Огрызко, 1863. С. 33–35.
14. Уставы Академии наук СССР. 1724–1974. М.: Наука, 1974. 208 с.
15. Хлебников Л.М. Сожженная диссертация // Вопросы истории. 1965. № 9.

LITERATURA

1. Andreev A.Yu. Vozniknovenie sistemy` rossijskix ucheny`x stepenej v nachale XIX v. // Vestnik PSTGU: Istoriya. Istoriya Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi. 2015. Vy`p. I (62).
2. Klimov A.Yu. Rol` universitetov Rossijskoj imperii v sozdanii «Polozheniya ob ispy`taniyah na ucheny`e stepeni» // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. SPb: Rossijskij gosudarstvenny`j universitet im. A.I. Gercena, 2008. № 59. 349 s.
3. Krichevskij G.G. Ucheny`e stepeni v universitetax dorevolucionnoj Rossii // Istoriya SSSR, 1985. № 2.
4. Pavlov A.T. Filosofiya v Moskovskom universitete. SPb.: Russkaya Xristianskaya gumanitarnaya akademiya, 2010. 285 s.
5. Rossijskoe zakonodatel`stvo ob obrazovanii XIX – nachala XX veka. V 3 t. M.: Izdatel`skij dom Vy`sšej shkoly` e`konomiki, 2017. T. 1. 832 s.
6. Sbornik postanovlenij po Ministerstvu narodnogo prosveshheniya. T. 1. Czarstvovanie imperatora Aleksandra I. 1802–1825. SPb.: Tipografiya Imperatorskoj Akademii nauk, 1864. 903 s.
7. Sbornik postanovlenij po Ministerstvu narodnogo prosveshheniya. T. 2. Czarstvovanie Nikolaya I. 1825–1855. Otdelenie 2-e. 1840–1854. SPb.: Tipografiya V.S. Bashilova, 1875. 974 s.
8. Sbornik postanovlenij po Ministerstvu narodnogo prosveshheniya. T. 2. Czarstvovanie imperatora Nikolaya I. 1825–1855. Otdelenie 1-e. 1825–1839. SPb.: Tipografiya V.S. Bashilova, 1875. 896 s.
9. Sbornik rasporyazhenij po Ministerstvu narodnogo prosveshheniya. T. 3. 1850–1864. SPb.: Tipografiya Imperatorskoj Akademii nauk, 1867. 844 s.
10. Sbornik rasporyazhenij po Ministerstvu narodnogo prosveshheniya. T. 3. 1850–1864. SPb.: Tipografiya Imperatorskoj Akademii nauk, 1867. 844 s.
11. Sbornik rasporyazhenij po Ministerstvu narodnogo prosveshheniya. T. 1: 1802–1834. SPb.: Tipografiya Imperatorskoj Akademii nauk, 1866. 690 s.
12. Suxomlinov M.I. Issledovaniya i stat`i po russkoj literature i prosveshheniyu. V 2 t. SPb.: A.S. Suvorin, 1889. T. 1. 671 s.
13. Universitetskij ustav 1863 goda. SPb.: Tipografiya Iosafata Ogrzyzko, 1863. S. 33–35.
14. Ustavy` Akademii nauk SSSR. 1724–1974. M.: Nauka, 1974. 208 s.
15. Xlebnikov L.M. Sozhzhennaya dissertaciya // Voprosy` istorii. 1965. № 9.

VI Глобальная конференция по новым образовательным технологиям EdCrunch 2019

1–2 октября в Москве, в Центре международной торговли прошла VI Глобальная конференция по новым образовательным технологиям EdCrunch 2019.

Конференция зарекомендовала себя как крупнейший образовательный форум в Европе, объединяющий российских и международных экспертов, организаторов образовательного процесса и представителей EdTech-компаний, ректоров вузов, преподавателей и школьных учителей, аналитиков и методистов. Ее организаторы – Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» и Университет Национальной технологической инициативы «20.35» – занимают лидирующие позиции в разработке и реализации инноваций в высшей школе.

Девиз конференции в этом году: «Редизайн образования – от человеческого капитала к человеческому потенциалу». Ключевыми темами конференции стали глобальная цифровизация и развитие ИТ-технологий, формирование цифровой среды, экономика и подготовка кадров в условиях цифрового образования.

Открывая конференцию, заместитель министра науки и высшего образования Российской Федерации **М.А. Боровская** отметила, что плодотворное общение представителей образовательного сообщества и бизнеса послужит делу развития страны, поможет в процессе создания и внедре-

ния образовательных технологий, направленных на удовлетворение профессиональных устремлений молодых людей. По ее словам, очень важно понять, насколько развитие и внедрение цифровых технологий повлияет на образование, на тот процесс передачи знаний, который обеспечивается на

всех уровнях. Необходимо выявить возможности и пределы преподавателя в использовании массива существующих информационных систем для передачи знаний, формирования компетенций и навыков, повышения квалификации. При этом нужно учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося ввиду того, что запрос на образование стал персонализированным.

Председатель фонда «Сколково» **А.В. Дворкович** в приветственном слове подчеркнул, что если вы «приехали на EdCrunch со всех уголков страны и мира, значит, вам действительно интересно, как будет развиваться образование, какие новые технологии будут применяться, как мы сами сможем это сделать. Если каждый из нас будет понимать свою ответственность за результат, то мы добьемся успеха».

По мнению спецпредставителя Президента Российской Федерации по вопросам цифрового и технологического развития **Д.Н. Пескова**, ключевой вопрос в деле повышения эффективности усилий работников образования заключается в усилении мотивации студен-



М.А. Боровская: «Мы не должны остаться равнодушными к тем запросам, которые выдвигает бизнес, не только к смене запросов к качеству квалификационных требований, но и самим форматам подачи знаний»

тов и преподавателей. Современное образование получает доступ к огромному количеству технологий, которые позволяют оценивать эффективность каждой индивидуальной образовательной траектории.

Тем не менее стремительное развитие цифровых технологий ведет к тому, что однажды полученные компетенции со временем теряют актуальность. Как выстраивать индивидуальные образовательные траектории, чтобы знания стремительно не устаревали, обсудили участники сессии «Компетенции для цифровой экономики: как идти в ногу со временем на протяжении всей жизни».

Ректор Национального исследовательского технологического университета «МИСиС» **А.А. Черникова** среди актуальных задач университетского образования особо выделила создание условий для реализации индивидуальной траектории развития каждого обучающегося. С каждым годом поддержка университетов в этой области со стороны преподавателей и бизнес-сообщества увеличивается. Вместе с работодателями представителями университетского сообщества создаются новые образовательные программы и проводится их аудит с целью обновления содержания образования в соответствии с меняющимися запросами рынка труда. Это позволяет студентам получать те знания и компетенции, которые не потеряют своей актуальности к моменту окончания университета.

Отдельному аспекту непрерывного дополнительного образования – нормативно-правовому регулированию – была посвящена панельная дискуссия «Новые возможности: цифровая трансформация непрерывного образования в контексте реализации нацпроектов», где обсуждались изменения в регулиро-



Д.Н. Песков рассказал о двух сценариях развития высшего образования в эпоху цифровизации

ванию, необходимые в связи с реализацией федерального проекта, посвященного дополнительному образованию.

Как отметила директор департамента государственной политики в сфере высшего образования Минобрнауки **Е.Г. Бабелюк**, дополнительное образование дает возможность совершить рывок в государственной экономике в ближайшее время. Обучение в вузе рассчитано на длительную траекторию, в

то время как с помощью дополнительного профессионального образования можно освоить новые компетенции в короткие сроки, качественно изменить трудовые ресурсы и, соответственно, перейти на новые подходы в нашей экономике.

Значительное внимание в рамках конференции было уделено обсуждению успешных практических проектов, новых предложений и разработок. Университет Национальной технологической инициативы «20.35» представил базовую модель компетенций, которая позволяет оценить, какими навыками и компетенциями обладает человек и для каких профессий будущего они могут пригодиться. По словам генерального директора Университета «20.35» **В.С. Третьякова**, модель была создана на основе данных рынка труда и систем обучения, привязана к компетенциям будущего и набору навыков, которые необходимы для их реализации.

Свои трактовки конкретных образовательных ситу-



А.А. Черникова: «Мы для себя ставим цель глубинной трансформации, цифровой трансформации университета, повышения качества образования и эффективности научных исследований»

аций, ориентированных на перспективу, представили также и университеты – участники реализации приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». Представители Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, Уральского федерального университета, Балтийского федерального университета им. И. Канта и Поволжского государственного технологического университета рассказали о практической работе по созданию цифровой образовательной среды в регионах, поделились опытом, накопленным за время работы региональных центров компетенций в области онлайн-образования.

туальные задачи, стоящие в условиях цифровой трансформации системы образования, а также конкретные шаги, направленные на повышение эффективности профессиональной подготовки преподавателей.

Как подчеркнул временно исполняющий обязанности директора департамента информационных технологий в сфере науки и высшего образования Минобрнауки России **А.Н. Швиндт**, региональные центры компетенций в области онлайн-образования представляют собой своеобразные точки доступа, задача которых заключается не только в распространении новых знаний и компетенций, но и в обеспечении канала обратной

интеллекта посвятил свое выступление **Ч. Фадель**, основатель Центра редизайна образования Гарвардского университета и автор книги «Четырехмерное образование». В частности, он раскрыл суть четырех образовательных установок, которые отвечают требованиям современного мира и нацелены на развитие учащегося XXI века: знание, навыки, характер и метаобучение.

Опыт организации образовательного процесса на самоуправляемой образовательной онлайн-платформе поделился **Тим О’Рейли**, основатель и генеральный директор O’Reilly Media, Inc. Главной темой его выступления стала возможность получения актуального образования в быстро меняющемся мире путем формирования у будущего специалиста широких компетенций.

Свое мнение по поводу роли гаджетов в образовательной среде представил **Джордан Шапиро**, внештатный сотрудник Центра всеобщего образования Института Брукингса. Он также рассказал о применении компьютерных игр в обучении и принципах выбора игровых продуктов для развлечений и учебы.

Борис Пайяр, президент французской образовательной программы Le Wagon, раскрыл секрет успеха в организации очных офлайн-курсов по программированию. Особое внимание в его выступлении уделялось решению административных вопросов в этой области.

Джон О’Брайен, президент и генеральный директор EDUCAUSE, поделился результатами исследования «10 основных проблем информационных технологий», проведенного EDUCAUSE. Предметом исследования стали информационные технологии в качестве стратегического актива современных университетов. В итоге Джон О’Брайен пришел к выводу о необходимости выстраивания для университетов долгосрочных стратегий по ин-



Чарльз Фадель поделился своими суждениями об образовании в эпоху искусственного интеллекта и гаджетов

Проблемы развития цифровой образовательной среды обсуждались и в ходе заседания координационного совета региональных центров компетенций в области онлайн-образования. Руководители этих центров и представители Минобрнауки России обсудили ак-

связи с преподавательским сообществом в регионах, предоставлении площадки для обсуждения новых идей и профессиональной коммуникации на местном и федеральном уровнях.

Положению школьного образования в эпоху искусственного



Торжественное награждение победителей конкурсов EdCrunch

теграции технологии в свои образовательные структуры.

Очередная глобальная конференция по новым образовательным технологиям, несомненно, позволила сделать заметный шаг вперед в деле освоения «цифры» в сфере образования. Новые информационно-коммуникационные технологии действительно стали своего рода носителями инноваций в учебном процессе. И, пожалуй, к восприятию этих инноваций представители поколения Z нередко подготовлены лучше, чем их учителя и преподаватели. А конференции, подобные EdCrunch, помогают не просто преодолеть

образовавшийся разрыв, но и добиться опережающего освоения цифровых технологий в высшей и средней школе.

Отдельно скажем о том, что инициаторам и участникам конференции удалось ответить далеко не на все вопросы, которые были анонсированы в числе ожидаемых результатов форума. Остался нерасшифрованным девиз конференции «Редизайн образования – от человеческого капитала к человеческому потенциалу». Нет уверенности и в том, что новые технологии в сфере образования, представленные российскими участниками форума, могут претендовать не толь-

ко на мировое лидерство, но и на сколько-нибудь заметное место на мировом рынке инноваций. Кроме всего прочего, надо учитывать, что на международной арене инновации российского происхождения сегодня просто невидимы. Но, как говорится, был бы кураж..

Отметим, что эти замечания, высказанные на основе первых впечатлений, отнюдь не умаляют значения EdCrunch и той огромной работы, которая проделана ее организаторами и участниками. Надеемся, что продолжение следует!

Н.П. Николаев

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, сферу 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. 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 ы 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 таблицными 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.

11

2019

Higher
Education
Today
Monthly journal**Международный
редакционный совет**

А.В. Лубков, председатель Международного редакционного совета, Московский педагогический государственный университет, Российская Федерация

Р.И. Халмурадов, сопредседатель Международного редакционного совета, Самаркандский государственный университет, Республика Узбекистан

Э.А.Г. Гейдарова, Бакинский государственный университет, Республика Азербайджан

С.Г. Денчев, Университет библиотек, архивов и информационных технологий, Республика Болгария

К. Макро, Калифорнийский государственный политехнический университет, Соединенные Штаты Америки

Н.Н. Пахомов, ответственный секретарь Международного Редакционного совета, Российский новый университет, Российская Федерация

Ю.Н. Пак, Карагандинский государственный технический университет, Республика Казахстан

Э.Х. Якубов, Холонский институт технологий, Израиль

Махмут АК, Стамбульский университет, Турецкая Республика

**International
Editorial Board**

A.V. Lubkov, Chairman of the International Editorial Board, Moscow Pedagogical State University, Russian Federation

R.I. Khalmuradov, Chairman of the International Editorial Board, Samarkand State University, Republic of Uzbekistan

E.A. Gejdarova, Baku State University, Azerbaijan Republic

S.G. Denchev, University of Library Studies and Information Technologies, Republic of Bulgaria

K. Macro, California State University, United States of America

N.N. Pakhomov, Executive Secretary of the International Editorial Board, Russian New University, Russian Federation

Yu.N. Pak, Karaganda State Technical University, Republic of Kazakhstan

E.H. Yakubov, Holon Institute of Technology, Israel

Mahmut AK, Rector of Istanbul University, Turkey

CONTENTS**GREAT CHALLENGES****Quality as the Main Issue**

A.A. Vorobieva Development of the Internal System of Quality Management in Educational Activities at the University: Process and Criteria-Based Technology **2**

S.A. Dneprov Ergonomic Aspects of Affairs in a Modern University **11**

PEDAGOGICS**Modern Strategies**

T.N. Scharmina, O.N. Berdyugina Teaching Mathematics at the University under Conditions of the Individual Educational Path Implementation **16**

S.S. Karabanov, L.S. Podymova The Technology of Balanced Indicators as a Competitive Strategy Element of an Organization of General Education **21**

Teaching Russian

N.S. Markova The System of Exercises on the Topic "Locative Pronominal Adverbs" (Based on the Experience of Teaching Russian as a Foreign Language) **24**

M.I. Ivkina Functionality of Instagram Social Network when Learning a Foreign Language **30**

Education and Upbringing

A.V. Koshik, I.G. Dolinina Forming Social Responsibility of Polytechnic University Students: Disciplines, Forms and Methods **36**

The Phenomenon of Understanding

P.I. Kovalyov The Didactic Aspects of Understanding **39**

PSYCHOLOGY**Personality Upbringing**

K.A. Sluchenkova Social and Psychological Factors of Procrastination Determination in Adolescents **43**

Expert Competence

I.A. Ganicheva, E.G. Patrikeyeva The Study of Professional Psychological Competence of a Teacher **49**

Yu.N. Popova, Yu.V. Yurkova Self-Regulation within the System of Professionally Important Traits of an Officer in Military Professional Activity **54**

INTERDISCIPLINARY STUDIES**History Lessons**

V.N. Ponomarev On Granting Academic Degrees in Russian Universities: 1803–1864 **60**

EVENTS

VI Global Conference on New Educational Technologies EdCrunch 2019 **69**

Recommendations for the authors of the Higher Education Today journal **73**

Contents 74

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 государственным организациям 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 10% _____

Подписка на полугодие – 2640 руб. 00 коп. с НДС 10% _____

Номера и число комплектов _____

Выслать по адресу _____

Название (Ф.И.О.), адрес, электронная почта подписчика _____

При направлении заявки пользуйтесь электронной почтой: universitas@mail.ru или 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.

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 или new-voslogos@mail.ru

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

Т.В. Соболева, 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.

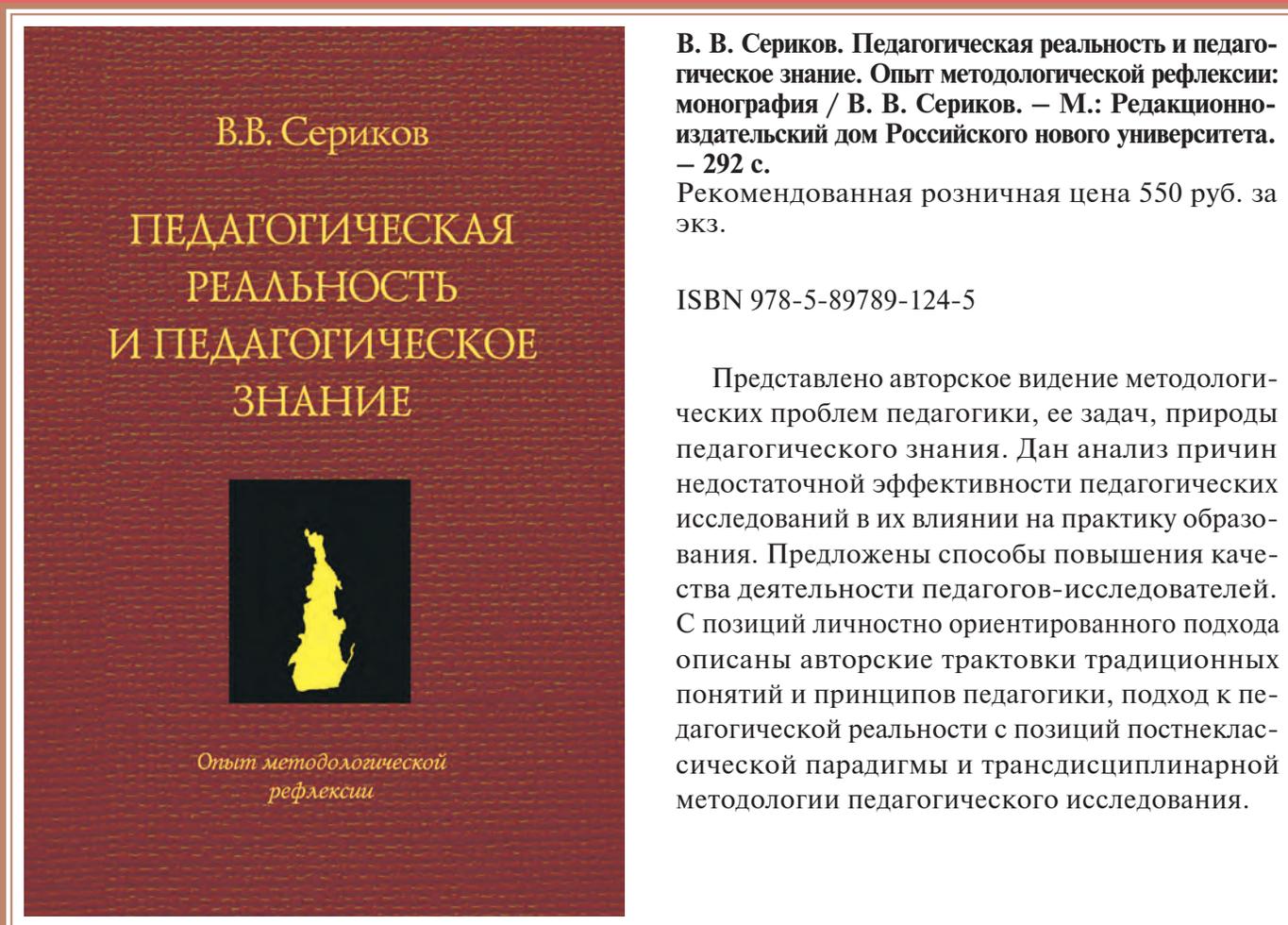
Формат 60×84/8. Объем 9,25 печ. л.

Тираж 2000 экз., 1-й завод – 450 экз.

Печать офсетная. Бумага офсетная.

Подписано в печать 24.10.2019

У нас в издательстве читатель всегда найдет что-нибудь новое



В. В. Сериков. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография / В. В. Сериков. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета. – 292 с.

Рекомендованная розничная цена 550 руб. за экз.

ISBN 978-5-89789-124-5

Представлено авторское видение методологических проблем педагогики, ее задач, природы педагогического знания. Дан анализ причин недостаточной эффективности педагогических исследований в их влиянии на практику образования. Предложены способы повышения качества деятельности педагогов-исследователей. С позиций лично ориентированного подхода описаны авторские трактовки традиционных понятий и принципов педагогики, подход к педагогической реальности с позиций постнеклассической парадигмы и трансдисциплинарной методологии педагогического исследования.

Книготорговым организациям предоставляются скидки

ПО ВОПРОСАМ 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