

**РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:**

А. І. Жук (*галоўны рэдактар*),
С. У. Абламейка (*намеснік
галоўнага рэдактара*),
Н. П. Баранава, М. П. Батура,
А. М. Данілаў, М. І. Дзямчук,
І. М. Жарскі, А. Д. Кароль,
Д. М. Лазоўскі, П. С. Пойта,
С. І. Раманюк, А. В. Сікорскі,
Б. М. Хрусталёў, М. Э. Часноўскі,
С. А. Чыжык, У. М. Шымаў

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ:

П. А. Вадап'янаў, В. М. Ватыль,
У. С. Кошалеў, Г. М. Кучынскі,
С. В. Рашэтнікаў, Д. Г. Ротман,
В. П. Таранцей, М. Т. Ярчак,
Я. С. Яскевіч

Рэдактар аддзела

В. М. Карэла

Карэктар **Н. В. Баярава**

Дызайн **А. Л. Баранаў**

Камп'ютарная вёрстка

С. С. Рухавай

Пасведчанне аб дзяржаўнай
рэгістрацыі сродкаў масавай
інфармацыі Міністэрства
інфармацыі Рэспублікі Беларусь
№ 593 ад 06.08.2009.

Падпісана да друку 27.10.2014.

Папера афсетная. Афсетны друк.

Фармаг 60×84¹/₈. Дад. наклад 200 экз.

Ум. друк. арк. 7,91. Заказ №. 2057.

ВЫДАВЕЦ

Дзяржаўная ўстанова адукацыі
«Рэспубліканскі інстытут
вышэйшай школы»

Пасведчанне аб дзяржаўнай
рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,
распаўсюджвальніка друкаваных
выданняў № 1/174 ад 12.02.2014.

НАШ АДРАС:

вул. Маскоўская, 15, п. 109,

РІВШ, 220007, г. Мінск.

e-mail: gio.nihe@mail.ru,

т. 213-14-20

р/р 3632900003054

у ф-ле № 510

АСБ «Беларусбанк»,

МФО 153001603.

ПАЛІГРАФІЧНАЕ ВЫКАНАННЕ

Сумеснае таварыства з абмежаванай
адказнасцю «Эвэлайн»

ЛПІ 02330/0552717 ад 25.04.2009.

220033, г. Мінск,

вул. Рыбалкі, д. 9, оф. 23.

ЗАСНАВАЛЬНІКІ:

МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ
БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ

Вышэйшая школа

Навукова-метадычны
і публіцыстычны часопіс

5(103)'2014

Часопіс заснаваны ў 1996 г. Выходзіць 6 разоў у год.

У адпаведнасці з загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі ад 02.02.2011 № 26 часопіс «Вышэйшая школа» ўключаны ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў па гістарычных, палітычных, педагагічных, псіхалагічных, сацыялагічных і філасофскіх навуках.

З улікам абмежавання публікацый навуковых артыкулаў у перыядычных выданнях у № 1, 3, 5 будучы змяшчацца матэрыялы па педагагічных, філасофскіх і сацыялагічных навуках, у № 2, 4, 6 – па псіхалагічных, гістарычных і палітычных навуках.

© Рэдакцыя часопіса «ВШ»

У нумары

Прэзентацыя

А. Жук. Вядучай педагагічнай УВА рэспублікі – 100 гадоў 3

Выклік часу

С. Абламейка, М. Жураўкоў, В. Самахвал, Л. Хухлындзіна, А. Шыбут. Сувязь вынікаў цэнтралізаванага тэсціравання і сярэдняга бала дакумента аб адукацыі абітурыентаў з іх паспяховасцю падчас навучання ў БДУ 11

Меркаванні

Я. Бабосаў, А. Трусь. Крызіс у кіраўніцкай адукацыі: зразумець і пераадолець 15

Методыка

Н. Чарнякова. Аб крытэрыях падручніка 19

Прызначэнні, абранні 21

Ідэалогія і выхаванне

А. Русецкая, В. Пастухова. Гендэрныя аспекты выхавання навучэнцаў ва ўстановах сярэдняй адукацыі Рэспублікі Беларусь у сістэме падрыхтоўкі педагогаў-псіхолагаў 22

Навуковыя публікацыі

П. Кікель, А. Вайцяхоўскі. Адукацыя і сучаснае пазнанне 25

В. Козел. Інавацыйныя падыходы ў падрыхтоўцы сучаснага настаўніка 29

А. Лагуноўская. духоўна-маральныя якасці хрысціянства ва ўніверсітэцкай гуманітарнай адукацыі 34

У. Лазіцкі. Інфармацыйна-камунікацыйныя тэхналогіі ў сацыяльна-гуманітарнай адукацыі ВНУ: дыдактычныя аспекты выкарыстання воблачных сэрвісаў 39

І. Стралкова, В. Сідорык. Задаволенасць слухачоў вучэбным працэсам у сістэме дадатковай прафесійнай адукацыі дарослых: мадэльны падыход 45

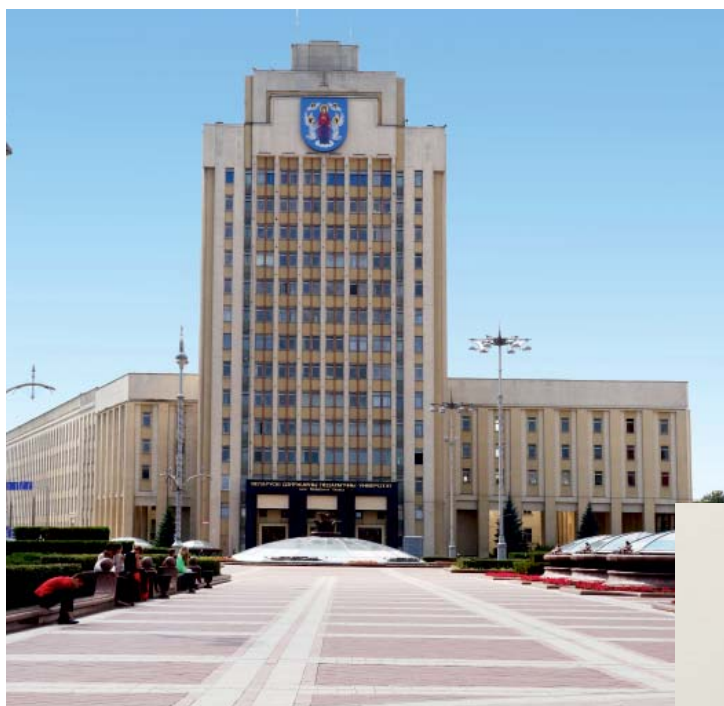
Б. Жутдзіеў, С. Емяльянаў. Сучаснае асэнсаванне тэорыі этнагенезу і пасіянарнасці Л. Гумілёва 50

А. Красуцкі. Мадэляванне працэсу студэнцкага самакіравання як сродку фарміравання якасцей кіраўніка ва ўстанове вышэйшай адукацыі 55

А. Якубоўская. Методыка фарміравання інавацыйнай кампетэнцыі як часткі праекцыйнай дзейнасці сучаснага аграінжынера 59

В. Кузьміцкая. Інфармацыйна-камунікацыйныя тэхналогіі ў вывучэнні замежнай мовы студэнтамі інжынерных спецыяльнасцей: магчымасці партфолія і Вэб 2.0 64

Прэзентацыя



Ведущему педагогическому вузу республики — 100 лет

А. И. Жук,
доктор педагогических наук, профессор, ректор

100-летний юбилей Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка стал поводом проанализировать историю становления и определить пути развития ведущего педагогического вуза Республики Беларусь в национальной системе высшего педагогического образования.

Юбилей университета – это событие, объединяющее всех тех, кто получил путевку в жизнь благодаря БГПУ. Каждое поколение преподавателей, сотрудников и студентов университета внесло свой вклад в его становление. Преемственность поколений должна становиться основой его устойчивого развития в новом столетии.

Исторический путь университета начался 22 июня 1914 г. в соответствии с утвержденной Императором Николаем II сметой доходов и расходов, когда было получено разрешение министра народного просвещения Российской империи Л. А. Кассо на открытие в г. Минске учительского института, и уже 21 ноября он был торжественно открыт. Почетными гостями стали епископ Минский и Туровский, епископ Слуцкий, командующий Минским военным округом, минский губернатор и вице-губернатор, а также представители местных административных учреждений и руководители всех учебных заведений г. Минска. 1 июля дирек-



Ректор А. И. Жук

тором Минского учительского института был назначен Д. А. Степуро, проводивший подготовительную работу по открытию учебного заведения. Срок обучения в институте составлял три года. Учебные программы ориентировались на уровень средней школы. Педагогические дисциплины, богословский курс, история и литература преподавались по программам, приближенным к уровню высшей школы.

Первоначально учительский институт насчитывал 30 студентов и 7 преподавателей: преподаватель русского и церковнославянского языков А. М. Никольский, преподаватель математики Р. К. Островский, преподаватель истории и географии В. М. Игнатовский, преподаватель естествознания и физики К. И. Кудин, преподаватель рисования и черчения А. И. Кандауров, законоучитель, и. о. учителя пения Н. А. Гамолко.



Заседание рабочей группы по комплексному анализу системы образования Республики Беларусь на базе БГПУ

Сегодня БГПУ – ведущее высшее учебное заведение в национальной системе педагогического образования Республики Беларусь, которое является крупным образовательным, научно-исследовательским и культурным центром. За 100-летнюю историю университета подготовлено более 170 тыс. учителей, свыше 100 докторов наук и более 1500 кандидатов наук.

В университете на первой ступени получения высшего образования обучается более 15,5 тыс. студентов. Спустя 100 лет только на первый курс принято около 2400 юношей и девушек, из них 100 медалистов и обладателей дипломов с отличием.

Подготовка педагогических кадров и других специалистов образования осуществляется по 64 специальностям на первой ступени высшего образования и по 18 – на второй. Всего за 20 лет в магистратуре подготовлено более 1900 специалистов. Оптимизирован перечень специальностей для первой ступени высшего образования, в общегосударственный классификатор включена новая практико-ориентированная специальность магистратуры «*Образовательный менеджмент*». Подготовка кадров высшей квалификации ведется по 60 специальностям аспирантуры и 22 специальностям докторантуры.

В настоящее время в структуру университета входят 12 факультетов (исторический, математический, физический, бело-

русской и русской филологии, естествознания, социально-педагогических технологий, эстетического образования, физического воспитания, психологии, дошкольного образования, начального образования, специального образования, факультет доуниверситетской подготовки), 62 кафедры, Институт повышения квалификации и переподготовки БГПУ, музей БГПУ и др.

Образовательная деятельность нашего университета направлена на подготовку современного педагога, который должен обладать высокой культурой и про-



Открытие Международной научной конференции «IX Танковские чтения», посвященной 100-летию университета



Заседание Совета БГПУ совместно с комитетом по образованию Мингорисполкома и управлением образования Миноблсполкома по вопросу кадрового обеспечения системы образования г. Минска и Минской области

фессиональной компетентностью, быть способным самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, владеть современными технологиями обучения и воспитания, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности, нести ответственность за ее результаты.

Главной задачей образовательного процесса в БГПУ является формирование потребности и способности обучающихся к непрерывному профессионально-личностному развитию и самообразованию в условиях информационного общества. Повышение качества подготовки специалистов предполагает усиление ее практико-ориентированности.

Силами профессорско-преподавательского состава БГПУ для всех педагогических специальностей разработаны новые образовательные стандарты, типовые учебные планы и программы. В университете подготовлено 654 учебно-методических комплекса, в том числе ЭУМК, создана библиотека электронных образовательных ресурсов, в которой представлены учебно-методические материалы по учебным дисциплинам.

Качество образовательного процесса во многом определяется возможностями информационно-образовательной среды: читальный зал информационных ресурсов, в котором реализована концепция библиотеки открытого пространства, свободный доступ к учебникам, учебно-методическим, справочным и мультимедийным изданиям, образовательные ресурсы электронной библиотеки – учебно-методические комплексы, разработанные профессорско-преподавательским составом, а также доступ к мировым информационным ресурсам – все это становится возможным в стенах педагогического университета.

В читальном зале информационных ресурсов оборудовано более 100 читательских мест, 40 из которых оснащены персональными компьютерами с выходом в Интернет, с внедрением технологии высокоскоростного беспроводного доступа к сети Интернет Wi-Fi. Создается единая информационно-образовательная сеть, которая объединит все учебные корпуса и общежития и позволит организовать современный образовательный процесс с широким использованием ИКТ-возможностей.

Кроме того, создан электронный архив документов (репозиторий) на основе программы открытого доступа, что обеспечивает открытость БГПУ и оперативную доступность научных исследований вуза для ученых разных стран и комфортную среду для всех участников образовательного процесса.



Круглый стол ректора БГПУ А. И. Жука с юными педагогами смены «От увлечения – к педагогической профессии» в НДЦ «Зубренок»

В университете проводится многогранная научно-исследовательская и научно-методическая работа. Наши преподаватели выполняют государственные программы, отдельные научные проекты, проводят исследования, направленные на обеспечение деятельности Министерства образования. Результаты научных исследований апробируются и внедряются в образовательную практику, обеспечивая повышение ее качества с помощью учебно- и научно-методической продукции, электронных образовательных ресурсов, виртуальной среды консалтинговой службы.

На базе БГПУ функционируют 23 студенческие научно-исследовательские лаборатории (СНИЛ), в состав которых входит более 250 студентов, магистрантов, аспирантов. Члены СНИЛ в 2013/2014 учебном году приняли участие в 94 научных, научно-практических, образовательных мероприятиях, опубликовали 57 статей, 214 тезисов.

В университете выполняется девять научных программ: пять государственных программ научных исследований (ГПНИ), координируемых НАН Беларуси («Функциональные и композиционные материалы, наноматериалы»), «Химические технологии и материа-



В БГПУ ведется подготовка магистров по 18 специальностям



Лекцию студентам читает академик, главный научный сотрудник Института природопользования НАН Беларуси И. И. Лиштван

лы, природно-ресурсный потенциал», «История, культура, общество, государство» и др.); две национальные программы («Демографическая безопасность Республики Беларусь», «Ускоренное развитие услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий»); «Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы»; отраслевая программа «Разработка электронных образовательных ресурсов для дошкольного, общего среднего, специального, высшего педагогического и дополнительного образования педагогических работников».

Развитие международного сотрудничества – одна из важных задач БГПУ для интеграции университета в европейское и мировое образовательное, научное и культурное пространство, формирования и поддержания репутации университета как современного образовательного и научного центра, расширения спектра международных партнеров, развития экспорта образовательных услуг, привлечения выгодных инвестиций в развитие вуза.

Перспективы развития университета, повышение его международного имиджа связаны с расширением международной деятельности. Это невозможно без учебных, научных и творческих контактов с вузами и организациями других стран. В настоящее время уни-

верситет ведет работу в режиме подписанных договоров и соглашений с 62 иностранными вузами.

БГПУ – субъект международного образовательного пространства, член Евразийской ассоциации университетов. Его партнерами являются зарубежные образовательные и научно-исследовательские организации Российской Федерации, Украины, Польши, Китая, Азербайджана, Литвы, Италии, Израиля и др.

Результатом активной работы университета с вузами-партнерами становятся ежегодные учебные языковые стажировки наших студентов за рубежом и предоставление возможности иностранным студентам повышать уровень языковой культуры на различных факультетах БГПУ. Также университет осуществляет ежегодный обмен специалистами для проведения научно-исследовательской деятельности, чтения докладов и лекций, участия в международных программах, симпозиумах и конференциях, что способствует повышению уровня образовательного процесса и использованию новых методов и перспективных технологий обучения специалистов.

Совместно с Флорентийским государственным университетом в Италии мы реализуем проект по созданию центра on-line обучения по вопросам психологии здоровья, здорового образа жизни, психологического благополучия белорусского населения через европейскую программу «ErasmusPlus». Между БГПУ и Московским государственным педагогическим университетом в июле этого года был подписан договор о расширении сотрудничества, предусматривающий студенческие обмены, совместное участие специалистов обеих сторон в издании научных монографий, сборников научных трудов, интенсификацию взаимодействия научных школ МГПУ и БГПУ в подготовке психолого-педагогических кадров высшей квалификации – магистрантов, аспирантов, докторантов. Достигнута договоренность о подготовке и реализации международных проектов в европейских программах



Учебные занятия

«ERASMUS +», «Горизонт 2020». В дальнейшем университетами будут проводиться образовательные проекты по разработке и внедрению совместных магистерских программ психолого-педагогической подготовки, реализовываться образовательные программы включенного обучения для студентов сроком 1–2 семестра с итоговым контролем знаний и компетенций.

Совместно с Центром международных связей Министерства образования разрабатываются и реализуются программы академической мобильности студентов и преподавателей БГПУ, включая международные; с итальянской гуманитарной ассоциацией PUER реализуется проект по открытию и организации работы Центра консультативной психолого-педагогической помощи семьям усыновителей (родителям и детям) в Республике Беларусь на базе БГПУ.

Одним из показателей роста престижа педагогического образования является постоянное увеличение количества обучающихся иностранных граждан. В настоящее время в университете обучается более 500 граждан из Туркменистана, Китая, России, Казахстана, Украины, Литвы, Латвии, Эстонии, Азербайджана, Ливии и др.

В БГПУ ведут работу Центр литуанистики, Центр полонистики, Центр азербайджанского языка и культуры, Центр еврейского языка и культуры, Центр ирановедения, Центр изучения персидского языка, Центр китайской культуры. В рамках двустороннего сотрудничества между БГПУ и Литовским эдукологическим университетом ведется активное сотрудничество и работа по поддержке и развитию кафедры белорусской филологии, с 2009 г. – Центра белорусского языка, литературы и этнокультуры. В Бакинском славянском университете в июне 2010 г. открыт Центр белорусского языка и культуры.

Университет проводит спланированную, системную, активную адресную профориентационную работу с учащейся молодежью, организывает встречи с начальниками отделов образования, спорта и туризма Минской области и города Минска, направляет личные приглашения потенциальным медалистам.

Для продвижения в социальных сетях создана инициативная студенческая группа, которая информирует целевую аудиторию об университете, факультетах, специальностях, на которые осуществляется прием. Приме-



На практическом занятии

чательно, что общее количество уникальных посетителей группы «Я люблю БГПУ» составило свыше 23 тысяч человек.

Педагогическая практика предоставляет широкие возможности для организации совместной учебной, культурно-просветительской, спортивной деятельности студентов педагогического университета и учащихся школ. Действует 38 филиалов кафедр на базе учреждений образования г. Минска. БГПУ имеет договоры на прохождение педагогической практики студентами в гимназиях и школах г. Минска и Минской области, а также в республиканских центрах, физкультурно-спортивных центрах детей и молодежи республики. Студенты проходят педагогическую практику в более 200 учебных заведениях, из них 41 гимназия. Повышение качества подготовки будущих педагогов, укрепление интеграционных связей университетов с общеобразовательными школами, лицеями, гимназиями и другими учреждениями образования способствуют организации учебной и научно-исследовательской деятельности студентов в процессе непрерывной педагогической практики.



В университете обучается более 500 иностранных студентов

Университет заключил договор о сотрудничестве с Национальным детским образовательно-оздоровительным центром «Зубренок», на базе которого ежегодно проводится смена «От увлечения – к педагогической



Студенты могут пользоваться библиотечным фондом университета в режиме открытого доступа

профессии» с целью формирования у подрастающего поколения важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, развития активной жизненной позиции и социально ответственного поведения, а также популяризации педагогической профессии.

В продолжение полномасштабной адресной профориентационной работы возрождаются педагогические классы. Первые четыре класса физико-математического и филологического профилей уже действуют в гимназии № 20 города Минска для 104 учеников. Между БГПУ и гимназией № 20 заключен договор, предусматривающий координацию совместной деятельности сторон, связанной с образовательной, воспитательной, учебно-методической, научно-исследовательской и инновационной деятельностью, а также выявление талантливых и одаренных учащихся, склонных к педагогической работе и последующему продолжению обучения в БГПУ.

Впервые в истории в системе непрерывного педагогического образования создается учебно-научно-инновационный кластер, управляющим ядром кото-

рого станет наш университет как ведущее в отрасли учреждение высшего образования. Участниками кластера станут университеты республики, осуществляющие профессиональную подготовку педагогических кадров (возможно, и зарубежные университеты в рамках подписанных договоров о сотрудничестве) с максимальным использованием потенциала имеющихся научных школ и инновационного опыта образовательной практики; комплексы «Профильный педагогический класс (педагогическая гимназия) – педагогический колледж», которые уже созданы и еще будут созданы при БГПУ и при других университетах кластера в качестве учебной и опытно-экспериментальной базы. На этой же базе студенты, магистранты и аспиранты будут проходить непрерывную педагогическую практику, заниматься учебной, научно-исследовательской и проектной деятельностью.

В кластер также войдут научные и научно-методические учреждения, лаборатории, центры и институты, которые совместно с университетами кластера будут заниматься научно-исследовательской деятельностью и инициировать ее, осуществлять трансфер инноваций на опытно-экспериментальную базу в виде новых образовательных стандартов, учебных программ и учебно-методического обеспечения, новых форм стимулирования учебно-исследовательской активности обучающихся, согласованных на уровнях общего среднего и высшего педагогического образования; учреждения системы дополнительного образования (ИПКиП БГПУ, АПО и др.), призванные осуществлять переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров общего среднего, среднего специального и высшего педагогического образования в соответствии с нововведениями на разных уровнях системы образования. Государственные органы управления образованием (республиканские, областные, городские) помогут обеспечить необходимую нормативно-правовую базу кластера, поддерживать значимые для развития отрасли инновационные проекты, обеспечивать обратную связь от работодателей. Научные и педагогические сообщества, общественные объединения и организации будут создавать духовно-эвристическое пространство кластера и расширять его социальное влияние и значимость.

В современных социально-экономических условиях именно такая организационная форма позволяет интегрировать потенциалы образования, науки и эффективной педагогической практики для перевода системы педагогического образования на ка-



Студенты вручают памятные подарки учащимся ГУО «Гимназия № 20 г. Минска» в день открытия профильных педагогических классов

чественно новый уровень функционирования и развития.

Учебно-научно-инновационный кластер в системе непрерывного педагогического образования позволит обеспечить:

- интеграцию интеллектуальных ресурсов вокруг ключевых проблем развития педагогического образования;
- преемственность в отборе и подготовке высококвалифицированных педагогических кадров с преодолением дефицита абитуриентов на педагогические специальности и мотивированием на педагогическую профессию лучших учащихся;

- практико-ориентированность подготовки педагогических кадров с оперативной обратной связью о степени удовлетворенности заинтересованных субъектов;

- поиск и внедрение различных форм интеграции образования, науки и инновационной педагогической практики;

- в перспективе позволит создать систему непрерывной многоуровневой подготовки квалифицированных педагогических кадров.

Современный педагогический университет, а тем более университет будущего, – это научно-образовательное сообщество, способное генерировать новые психолого-педагогические знания, распространять и использовать их для совершенствования качества подготовки специалистов образования.

В БГПУ уделяется большое внимание организации идеологической и воспитательной работы, целью которой является создание условий для формирования у выпускников социальной активности и навыков здорового образа жизни, гражданской ответственности и патриотизма, уважительного отношения к университетским ценностям, традициям и готовности к профессиональному росту. Преподаватель – это не профессия, а образ жизни. Сегодня преподаватель – это не только и не столько транслятор знаний, сколько мастер, способный научить своих подопечных находить нужные знания, приобретать опыт самообразования. Общая эрудиция педагога, интеллигентность, желание меняться высоко ценятся учащимися. В условиях информационного общества начинают преобладать иные формы работы с учащимися, как следствие, роль учителя возрастает многократно.

Активное вовлечение молодежи в жизнь общества всегда было одним из важнейших приоритетов государствен-



Общеуниверситетские команды БГПУ участвуют в соревнованиях по различным видам спорта

ной политики нашей страны, поскольку именно молодежь была и остается наиболее динамичной частью общества. Самой социально активной частью студенческой молодежи являются волонтеры и вожатые студенческих педагогических отрядов. В университете действуют 12 волонтерских клубов, объединений и 21 педагогический отряд (5 общеуниверситетских, 16 факультетских), в деятельность которых вовлечено более 300 студентов.

Университет уделяет внимание культурно-эстетическому воспитанию в целях повышения уровня культуры, формирования у молодых людей позитивного отношения к жизни. В рамках этого направления расширяется взаимодействие с культурными центрами столицы.

В преддверии Дня учителя и в рамках подготовки празднования 100-летия со дня основания Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка перед входом в главный корпус вуза была открыта первая в Республике Беларусь скульптурная композиция «Учительница первая моя»



Открытие молодежного проекта «Будущие педагоги – за здоровый образ жизни»



Старт Звездного похода студентов и преподавателей БГПУ по местам боевой и трудовой славы белорусского народа

(авторы: архитектор, член Белорусского союза архитекторов Д. С. Бубновский и художник, член Белорусского союза художников А. С. Шомов).

За вековую историю университет стал ведущим вузом национальной системы педагогического образования, крупнейшим учебным и научно-методическим центром, обеспечивающим подготовку, переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров для учреждений образования всех уровней.

Сегодня среди выпускников университета – известные деятели культуры, науки и искусства, органов государственного управления, руководители ряда учреждений, государственные деятели и выдающиеся ученые, 8 Героев Советского Союза и Героев Социалистического Труда, 62 члена Союза писателей, более 200 заслуженных учителей.

Среди известных выпускников университета – генеральный директор ГТЗУ «Национальный акаде-



Волонтеры БГПУ оказывают помощь свыше 30 детским учреждениям и организациям Республики Беларусь

мический Большой театр оперы и балета Республики Беларусь» В. П. Гридюшко, генеральный директор ОАО «Пеленг» В. И. Покрышкин, заместитель председателя Мингорисполкома И. В. Карпенко, начальник управления образования Минобл-исполкома Г. Н. Казак, академик-секретарь отделения гуманитарных наук и искусств НАН Беларуси А. А. Коваленя, директор ГНУ «Институт истории НАН Беларуси» В. В. Данилович, заместитель председателя постоянной комиссии Палаты представителей Национального собрания Республики Беларусь по образованию, культуре и науке Т. И. Данилевич, капитан команды в клубе «Что? Где? Когда?» предприниматель А. В. Мухин, заслуженная артистка Российской Федерации, певица, актриса Алена Свиридова, популярная белорусская певица

Анна Шаркунова и др.

На сегодняшний день более половины (126 человек) директоров общеобразовательных школ г. Минска являются выпускниками БГПУ разных лет.

Наши выпускники неоднократно становились призерами Олимпийских игр, чемпионатов различного уровня: Алесья Бабушкина (3-е место, Олимпиада в Пекине, художественная гимнастика), Александр Кокша (чемпион Европы, борьба самбо), Полина Пехова (3-е место, Всемирная универсиада в Казани, большой теннис) и др.

Главная особенность нашего университета заключается не только в том, что наш выпускник получает качественное образование, соответствующее международным образовательным и научным стандартам и основанное на лучших традициях отечественной высшей школы, авторских педагогических школах. Впитав в себя особую атмосферу университета, он выходит в жизнь квалифицированным специалистом, способным к неординарному мышлению, обладающим твердыми патриотическими убеждениями и осознанием ответственности за будущее поколения граждан страны.

Задача университета состоит в том, чтобы каждому студенту предоставить возможность учиться, создать лучшие для этого условия. Сегодня педагогический коллектив университета готов сделать новые шаги в развитии университета. Мы учитываем современные мировые тенденции в сфере образования для выбора перспективной модели развития БГПУ, в центре которой находятся наши студенты – будущая педагогическая элита Беларуси. Мы гордимся прошлым и настоящим университета, дорожим его честью и репутацией!

Связь результатов централизованного тестирования и среднего балла документа о довузовском образовании абитуриентов с их успеваемостью при обучении в БГУ

С. В. Абламейко,
профессор, ректор,

академик НАН Республики Беларусь,

М. А. Журавков,

профессор, первый проректор,

В. В. Самохвал,

доктор химических наук, начальник
Центра проблем развития образования,

Л. М. Хухлындина,

доцент, начальник Главного управления
учебной и научно-методической работы,

А. С. Шибут,

старший преподаватель кафедры веб-технологий
и компьютерного моделирования;
БГУ

С 2008 г. абитуриенты, поступающие в Белорусский государственный университет для получения высшего образования первой ступени по итогам вступительных испытаний, представляют в приемную комиссию сертификаты централизованного тестирования (далее – ЦТ). Вступительные испытания в БГУ, как и в других вузах (не в форме тестирования), проводятся только по литературе (белорусской или русской), творчеству, а также по специальным предметам при поступлении на сокращенный срок обучения лиц, имеющих соответствующее среднее специальное образование. Такая методика оценки уровня подготовленности абитуриента к учебе в вузе была воспринята педагогической общественностью, абитуриентами и их родителями по-разному. Основным тезисом противников конкурсного отбора абитуриентов по итогам ЦТ являлось то, что в школьном образовательном процессе в выпускных классах минимизируется развитие у обучаемых логического мышления, которое реализуется, например, при доказательстве теорем в математике, написании сочинений по литературе и т. д. В 2013 г. в БГУ состоялся первый выпуск студентов дневной формы, зачисленных на обучение по результатам ЦТ по всем предметам с добавлением среднего балла документа о довузовском образовании (далее – аттестат). В итоге появилась возможность исследования связи успеваемости студентов на всех этапах обучения с набранными баллами при поступлении.

Основной целью настоящего исследования было проведение оценки валидности ЦТ и среднего балла аттестата как основных инструментов конкурсного отбора абитуриентов при зачислении в вузы нашей страны для получения высшего образования первой ступени.

В работе приведены результаты выполненного нами анализа зависимости среднего балла успеваемости

студентов некоторых специальностей пяти факультетов БГУ в первую экзаменационную сессию и среднего балла успеваемости студентов четвертого курса от набранных баллов при прохождении ЦТ с учетом среднего балла аттестата или без его учета, от набранных баллов на ЦТ по некоторым предметам, а также только от среднего балла аттестата, предъявленного при поступлении в БГУ. Выполнен также анализ зависимости среднего балла успеваемости студентов четвертого курса от их же успеваемости по итогам двух экзаменационных сессий на первом курсе. Такие исследования позволяют разрабатывать методики прогноза успеваемости студентов по набранным баллам при поступлении, оптимизировать перечень предметов, по которым проводятся вступительные испытания, и оценить их значимость в успешном освоении вузовских образовательных программ.

В нашей стране ранжирование абитуриентов проводится путем простого суммирования баллов ЦТ по трем предметам и среднего балла аттестата с равными весовыми коэффициентами. Как отмечено в работе российской авторки О. В. Польдина [1], модели, основанные на регрессионном анализе, в котором в качестве объясняемой переменной выступает средний балл вузовской успеваемости, а в роли объясняющих факторов – результаты вступительных испытаний, позволяют не только оптимизировать набор предметов при их проведении, но и обоснованно предложить величины весовых коэффициентов для оценок по каждому предмету при их суммировании.

Избранный нами метод анализа валидности ЦТ при проведении отбора абитуриентов для зачисления в вуз по конкурсу заключается в оценке степени взаимосвязи между итогами ЦТ или среднего балла аттестата с вузовской успеваемостью.

В качестве математического показателя корреляции вузовской успеваемости и результатов ЦТ или среднего балла аттестата нами использовалась абсолютная величина коэффициента детерминации R^2 в регрессионной модели, интерпретируемого как доля вариации зависимой переменной от независимой [2]. Аналогичная методика использовалась российскими авторами исследования связи результатов Единого государственного экзамена и успеваемости в вузе [2; 3]. Таким образом, коэффициент детерминации R^2 является статистической мерой соответствия реальных данных успеваемости уравнению линейной регрессии. В случае линейной зависимости успеваемости от объясняющей ее одной переменной R^2 является квадратом так называемого коэффициента корреляции R . Коэффициент детерминации может изменяться в диапазоне от нуля до единицы. Если он равен нулю, то это означает, что связь между переменными регрессионной модели отсутствует. Наоборот,

если коэффициент детерминации равен единице, то это свидетельствует о том, что все точки наблюдаемой успеваемости лежат точно на линии регрессии, т. е. сумма квадратов их отклонений от линейной зависимости равна нулю. На практике, учитывая, что на успеваемость отдельного студента влияет множество других факторов, в том числе и субъективных, коэффициент детерминации будет находиться в пределах между нулем и единицей. Для приемлемых моделей принято считать, что коэффициент детерминации должен быть не меньше 0,5. Модели с коэффициентом детерминации выше 0,7 признаются как достаточно хорошие, 0,8 – хорошие.

Анализ успеваемости студентов дневной формы обучения первого и четвертого курсов по состоянию на 2013/2014 учебный год проведен нами на биологическом (специальности «Биология», «Биоэкология» – 311 студентов), химическом (специальности «Химия», «Химия лекарственных соединений» – 191 студент), экономическом (специальности «Менеджмент», «Финансы и кредит», «Экономическая теория», «Экономика» – 336 студентов), юридическом (специальность «Правоведение» – 470 студентов) факультетах и на факультете международных отношений (специальность «Международные отношения» – 146 студентов).

В качестве примера на рис. 1–10 изображены данные зависимости среднего балла успеваемости студентов первого и четвертого курсов биологического факультета от перечисленных выше факторов. На рис. 11 изображена зависимость среднего балла успеваемости студентов четвертого курса биофака от среднего балла их же успеваемости по итогам обучения на первом курсе. На всех рисунках приведены уравнения линейной регрессии для исследованных зависимостей и значения коэффициентов детерминации R^2 , полученные методом наименьших квадратов с помощью пакета Excel.

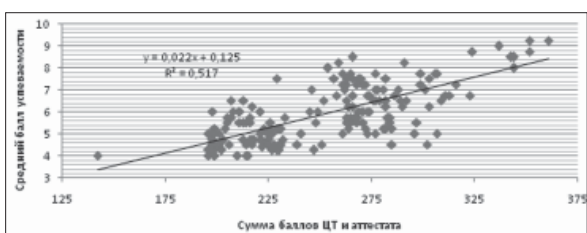


Рис. 1. Зависимость среднего балла успеваемости студентов биофака по итогам первой экзаменационной сессии от суммы баллов ЦТ, набранных при поступлении в БГУ, и балла аттестата

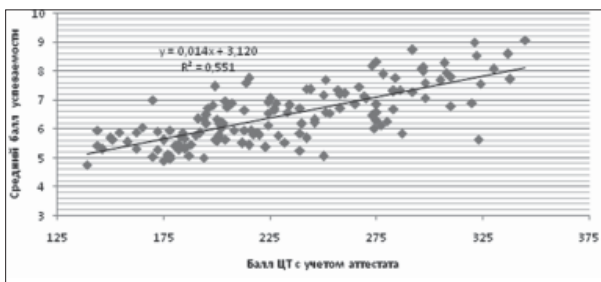


Рис. 2. Зависимость среднего балла успеваемости студентов 4-го курса биофака от суммы баллов ЦТ, набранных при поступлении в БГУ, и балла аттестата

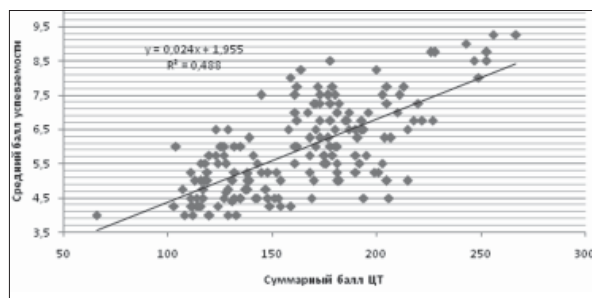


Рис. 3. Зависимость среднего балла успеваемости студентов биофака по итогам первой экзаменационной сессии от суммы баллов ЦТ, набранных при поступлении в БГУ (без учета среднего балла аттестата)

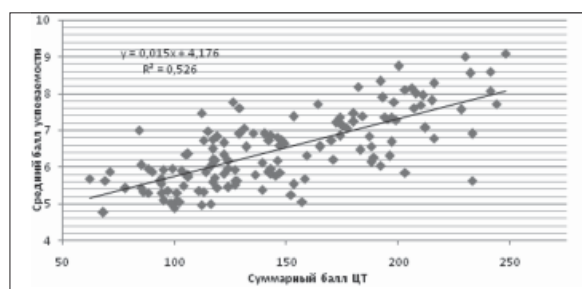


Рис. 4. Зависимость среднего балла успеваемости студентов 4-го курса биофака от суммы баллов ЦТ, набранных при поступлении в БГУ (без учета среднего балла аттестата)

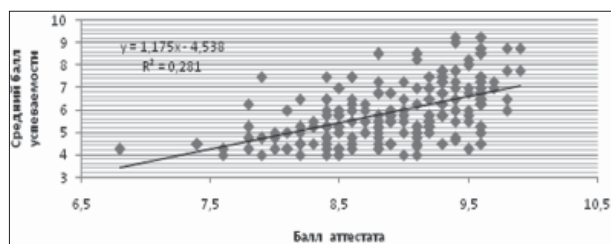


Рис. 5. Зависимость среднего балла успеваемости по итогам первой экзаменационной сессии студентов биофака от балла аттестата

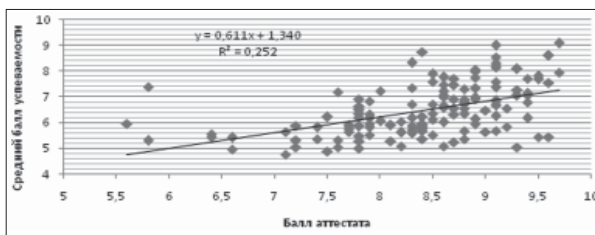


Рис. 6. Зависимость среднего балла успеваемости студентов 4-го курса биофака от балла аттестата

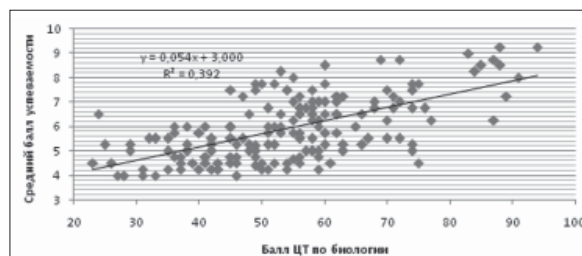


Рис. 7. Зависимость среднего балла успеваемости по итогам первой экзаменационной сессии студентов биофака от балла ЦТ по биологии

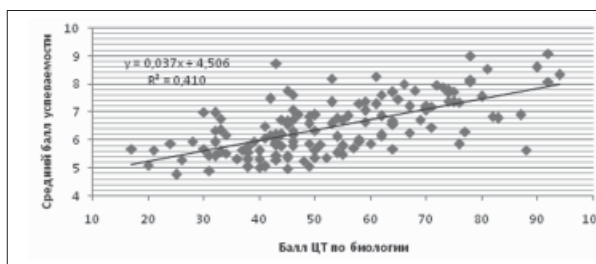


Рис. 8. Зависимость среднего балла успеваемости студентов 4-го курса биофака от балла ЦТ по биологии

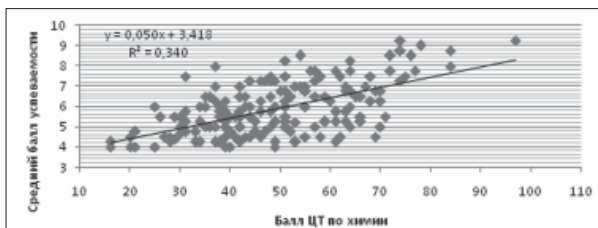


Рис. 9. Зависимость среднего балла успеваемости по итогам первой экзаменационной сессии студентов биофака от балла ЦТ по химии

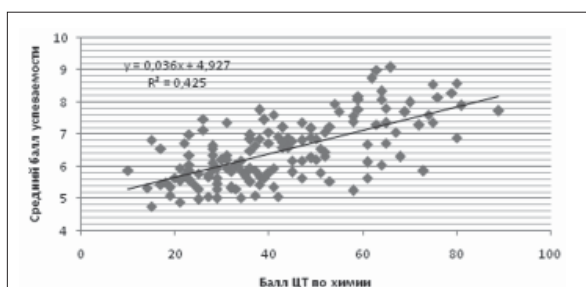


Рис. 10. Зависимость среднего балла успеваемости студентов 4-го курса биофака от балла ЦТ по химии

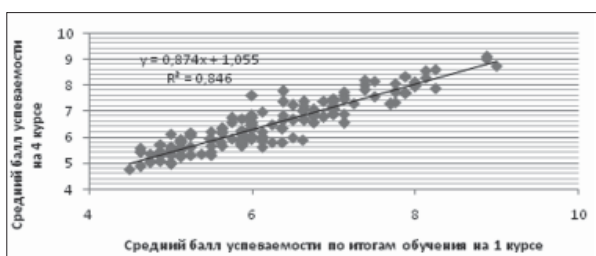


Рис. 11. Зависимость среднего балла успеваемости студентов 4-го курса биофака от среднего балла их успеваемости на 1-м курсе

Зависимости успеваемости, аналогичные приведенным на рис. 1–11 для биологического факультета, получены также для студентов некоторых специальностей химического, экономического, юридического факультетов и факультета международных отношений. Значения коэффициентов детерминации R^2 для всех исследованных зависимостей приведены в таблицах 1–2.

Анализ полученных результатов позволил установить ряд закономерностей для связи успеваемости студентов в вузе с показателями, характеризующими их учебные достижения до поступления или на начальном этапе учебы на первом курсе. Остановимся на наиболее, на наш взгляд, важных:

1. Добавление при зачислении на первый курс среднего балла аттестата к баллам, полученным при прохождении ЦТ, во всех исследованных случаях увеличивает коэффициент детерминации R^2 , причем эта закономерность справедлива не только на первом, но и на четвертом курсе. Примечательно, что введение такого порядка зачисления преследовало цель укрепления у учащихся заинтересованности в изучении всех предметов учебного плана, а в результате произошло и определенное улучшение качественного состава принятых на учебу абитуриентов.

На то, что сумма баллов вступительных тестов и средней школьной оценки в одной модели при приеме на обучение является лучшим предиктором вузовской успеваемости, чем просто сумма баллов вступительных тестов (без учета среднего балла успеваемости в школе), указывают и исследователи США [4].

2. Установлено, что успеваемость студентов на четвертом курсе хорошо коррелирует с их успеваемостью по итогам первого курса – коэффициент детерминации находится в пределах от 0,7007 (факультет международных отношений) до 0,8588 (химический факультет).

3. Модель линейной зависимости успеваемости студентов от параметров, учитываемых при зачислении на первый курс, можно считать вполне приемлемой (коэффициент детерминации не меньше 0,5) в следующих исследованных нами случаях:

- на первом курсе в зависимости успеваемости студентов от суммы баллов ЦТ и среднего балла аттестата на биологическом и экономическом факультетах и от суммы баллов ЦТ – на экономическом факультете;
- на четвертом курсе в зависимости успеваемости студентов от суммы баллов ЦТ и среднего балла аттестата на биологическом факультете.

В то же время величины R^2 от 0,12 до 0,35, полученные при проведении в США исследований зависимости академической успешности студентов от результатов вступительных тестов, авторами ряда работ [5] тракуются как результат устойчивой связи между баллами вступительных тестов и успеваемостью в вузе.

4. В зависимостях вузовской успеваемости только от среднего балла аттестата во всех случаях получено существенное снижение коэффициентов детерминации по сравнению с ее зависимостью от суммы баллов ЦТ (с учетом или без учета среднего балла аттестата). Это свидетельствует о том, что зачисление на более высокую степень обучения на основе конкурса среднего балла аттестата без проведения вступительных испытаний привело бы к ухудшению качественного состава обучаемых.

5. Изучение взаимосвязи успеваемости студентов с результатами ЦТ по отдельным предметам показало, что лишь в единичных случаях она приближается к приемлемой – на химическом факультете коэффициент детерминации для связи успеваемости с итогами ЦТ по химии равен 0,4209 на первом и 0,4658 – на четвертом курсах. Неожиданно слабая связь обнаружена между успеваемостью студентов и результатами ЦТ на четвертом курсе факультета международных отношений, в том числе по обществоведению и иностранному языку.

ку, а также по математике на первом и четвертом курсах юридического факультета.

В настоящей работе исследования в рамках модели линейной зависимости вузовской успеваемости от ряда объясняющих ее факторов проведены для ограниченного числа специальностей. В связи с этим по-

лученные результаты можно считать предварительными. Накопление большего объема экспериментальных данных и расширение перечня исследованных специальностей позволит разработать меры по обеспечению приема в вузы наиболее подготовленной молодежи.

Таблица 1

Коэффициенты детерминации R^2 в зависимостях среднего балла успеваемости студентов БГУ по итогам первой экзаменационной сессии от результатов ЦТ при поступлении и среднего балла аттестата

Факультет, специальность обучения	Коэффициенты детерминации R^2 в зависимостях от			
	суммы баллов ЦТ и среднего балла аттестата	суммы баллов ЦТ	баллов ЦТ по отдельным предметам	среднего балла аттестата
Биологический (специальности «Биология», «Биоэкология»)	0,5176	0,4882	Биология – 0,3925	0,2814
			Химия – 0,3403	
Химический (специальности «Химия», «Химия лекарственных соединений»)	0,4446	0,4246	Химия – 0,4209	0,3626
			Математика – 0,2848	
Юридический (специальность «Правоведение»)	0,4275	0,3695	Обществоведение – 0,3919	0,3166
			Математика – 0,1764	
Экономический (специальности «Менеджмент», «Финансы и кредит», «Экономическая теория», «Экономика»)	0,5288	0,5079	Математика – 0,3961	0,2694
			Иностранный язык – 0,3560	
Международных отношений (специальность «Международные отношения»)	0,3926	0,3367	Обществоведение – 0,1756	0,2886
			Иностранный язык – 0,1396	

Таблица 2

Коэффициенты детерминации R^2 в зависимостях среднего балла успеваемости студентов 4-го курса БГУ от их успеваемости по итогам обучения на 1-м курсе, результатов ЦТ при поступлении и среднего балла аттестата

Факультет, специальность обучения	Коэффициенты детерминации R^2 в зависимостях от				
	балла успеваемости по итогам первого курса	суммы баллов ЦТ и аттестата	суммы баллов ЦТ	баллов ЦТ по отдельным предметам	среднего балла аттестата
Биологический (специальности «Биология», «Биоэкология»)	0,8465	0,5511	0,5263	Биология – 0,4103	0,252
				Химия – 0,4257	
Химический (специальности «Химия», «Химия лекарственных соединений»)	0,8588	0,4652	0,4512	Химия – 0,4658	0,2813
				Математика – 0,3617	
Юридический (специальность «Правоведение»)	0,7638	0,3520	0,3277	Обществоведение – 0,2098	0,2053
				Математика – 0,1519	
Экономический (специальности «Менеджмент», «Финансы и кредит», «Экономическая теория», «Экономика»)	0,8298	0,4449	0,4399	Математика – 0,3135	0,4317
				Иностранный язык – 0,1222	
Международных отношений (специальность «Международные отношения»)	0,7007	0,1272	0,0789	Обществоведение – 0,0540	0,1694
				Иностранный язык – 0,0693	

Список литературы

1. *Польдин, О. В.* Прогнозирование успеваемости в вузе по результатам ЕГЭ / О. В. Польдин // Прикладная эконометрика. – 2011. – № 1. – С. 56–59.
 2. Коэффициент детерминации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.basegroup.ru/glossary_ajax/definitions/coef_determination/. – Дата доступа: 29.08.2014.
 3. *Ховенсон, Т. Е.* Связь результатов Единого государственного экзамена и успеваемости в вузе / Т. Е. Ховенсон,

А. А. Соловьева // Вопросы образования. – 2014. – № 1. – С. 176–179.
 4. *Rothstein, J. M.* College Performance Predictions and the SAT / J. M. Rothstein // Journal of Econometrics. – 2004. – № 121. – P. 297–317.
 5. *Kuncel, N. R.* Standardized Tests Predict Graduate Students Success / N. R. Kuncel, S. A. Hezlett // Science, – Vol. 315, № 5815. – P. 1080–1081.

Кризис в управленческом образовании: понять и преодолеть

Е. М. Бабосов,
академик НАН Беларуси,
доктор философских наук, профессор,
главный научный сотрудник
Института социологии НАН Беларуси;
А. А. Трусъ,
кандидат психологических наук, доцент,
доцент Института бизнеса
и менеджмента технологий БГУ

В последнее время появилось большое количество публикаций, описывающих современную ситуацию, сложившуюся в управленческом образовании, не иначе как кризисную. Многие авторы отмечают, что существующие формы подготовки руководителей к профессиональной деятельности не всегда согласуются с требованиями жизни; содержание и особенности обучения в различных системах управленческого образования нередко далеки от проблем реальной деятельности слушателей; практически не используется богатый зарубежный опыт применения современных моделей и «ноу-хау». Если и делаются попытки использовать такой опыт, то они зачастую являются неадекватным, не учитывающим экономическую и социокультурную специфику «местной ситуации», простым копированием иностранных методик, несистематизированной компиляцией устаревших и малопродуктивных форм существовавшей ранее системы непрерывного обучения или повышения квалификации руководящих кадров. Мы разделяем обеспокоенность наших коллег и предлагаем свое видение причин возникновения кризиса в управленческом образовании и возможных путей выхода из него.

С каждым годом ситуация на кадровом рынке (не только локальном, но и в более широком, глобальном масштабе) изменяется в сторону усложнения – предприятия жестко конкурируют за привлечение в свои ряды грамотных, квалифицированных специалистов и руководителей для различных организационно-управленческих уровней. И этот тренд в дальнейшем будет только усиливаться. По этому поводу Т. Фридман (2007) отмечает, что те, кто способен придумать новые возможности и новые способы использования рабочей силы, станут новой кастой неприкасаемых. Те, у кого хватит воображения, чтобы изобрести более эффективные способы делать прежние виды работ, более экономные методы предоставлять новые услуги и новые пути для привлечения старых клиентов или новые способы сочетания существующих технологий, те будут процветать. Решение проблемы – в более качественном образовании: «Нам нужно, чтобы как можно больше выпускников выходило с правильным образованием».

Как известно, подготовка хорошего управленца занимает многие годы, и этот процесс должен носить системный, целенаправленный и компетентностный характер. Теряют былую привлекательность популярные в конце XX – начале XXI в. программы MBA. Многие компании, в том числе и отечественные, предпочитают создавать свои образовательные структурные подразделения, гордо именуемые корпоративными учебными центрами, университетами и академиями, направленные на формирование не только профессиональных, но и менеджерских компетенций у своих руководителей структурных подразделений и кандидатов в кадровый управленческий резерв. И вопрос здесь не только и не столько в экономии финансовых, временных и иных организационных ресурсов – общение с собственниками субъектов хозяйствования и их наемными руководителями топ-уровня выявило у многих желание развивать собственную корпоративную систему подготовки по причине прежде всего контроля за качеством обучения и развитием своих управленцев.

Безусловно, сильной стороной современного управленческого образования является то, что такое образование, в принципе, есть, что является своеобразным ответом на запрос самих руководителей в непрерывном развитии своих компетентностей. По этому поводу американский социолог Р. Флорида вспоминает Карла Маркса, который, по его мнению, был абсолютно прав, предсказывая, что когда-нибудь трудящиеся получат контроль над средствами производства. «Это уже начинает происходить, однако не по тому сценарию, который представлял себе К. Маркс, – с восстанием пролетариата, захватывающего фабрики. Сейчас люди в большей мере, чем когда-либо, контролируют средства производства, потому что последние находятся у них в голове; мозг и есть средство производства» [8, с. 231].

А известный специалист в области менеджмента И. Адизес отмечает: «Характерный для XX века феномен менеджмента как профессии и “науки” привел к появлению множества бизнес-школ и учебных курсов как для менеджеров-новичков, так и для ветеранов. Безусловно, потребность в таком обучении существует». И далее с сугубо американским прагматизмом он констатирует: «Однако, к сожалению, учебные заведения продолжают ориентироваться на неправильные цели и ошибочные стратегии. На самом деле в большинстве школ менеджмента не обучают менеджменту. Здесь вас научат бухгалтерии и финансовому делу, дадут основы экономической теории и бихевиористской науки. Но если вы научились измерять прибыли, оптимизировать финансовые ресурсы, разбираться в динамике группового поведения и индивидуальных потребностей, это еще не значит, что вы умеете управлять. Менеджмент – искусство

определять, к чему нужно стремиться и как воплотить эти стремления в жизнь, а не просто совокупность перечисленных управленческих навыков» [1, с. 231].

Одна из причин возникновения кризисных явлений в управленческом образовании заключается не в косности руководителей-практиков, нежелающих выделять необходимые ресурсы на свое обучение и развитие, и не в верхоглядстве теоретиков-ученых, оторвавшихся от современных организационно-управленческих и бизнес-реалий. На наш взгляд, причина в том, что от научных разработок до их практического использования нет прямого пути. Прежде чем знание может быть продуктивно усвоено и использовано, оно должно быть «технологизировано», т. е. превращено в ряд отработанных и стандартизированных процедур с включенными в них средствами контроля эффективности. А это требует специально организованной работы, включающей специализированным образом спланированные исследования. С сожалением приходится констатировать, что исследования в управленческой области вообще и в специфике подготовки руководителей в частности в текущих отечественных реалиях носят фрагментарный, неструктурированный, несистемный характер.

Современное управленческое образование, сформировавшееся в последней четверти XX в., к настоящему времени мало претерпело существенных изменений. Профессиональная практика руководителей различных организационных уровней во многом опережает возможности нынешней системы подготовки и переподготовки управленческих кадров. В лучшем случае сложившаяся система реализует реактивный подход, следуя за тем, что уже произошло, описывая и давая объяснение текущим реалиям. О проактивном формате, когда управленцев готовят к вызовам завтрашнего дня, речи, к сожалению, не идет.

Современная подготовка руководителей ориентирована прежде всего на накачку их знаниями в широком спектре смежных областей. При этом многие дисциплины по содержанию не просто пересекаются и являются взаимодополняющими, но порой во многом дублирующими друг друга. В качестве примера можно привести «многострадальную» концепцию А. Маслоу, при упоминании фамилии автора которой очередным лектором очередного учебного предмета у слушателей провоцируется широкий спектр эмоционально-поведенческих реакций: от легкой улыбки и иронии до приступа смеха, сарказма, нередко переходящих в агрессию. Преподаватели не идут дальше изложения пяти уровней известной пирамиды, не объясняя, как этот концепт может быть использован в управленческой деятельности, не рассматривая его через призму специфики работы руководителя. К сожалению, такая ситуация характерна не только для всемирно признанной теории американского выходца из славянского мира.

Следующая «уязвимая» область – сам преподавательский состав программ подготовки руководителей. Пример из практики: знакомый одного из авторов статьи, успешный российский предприниматель, решил под свой многолетний управленческий опыт «подве-

сти серьезное теоретическое основание», и для этой цели выбрал вечерний формат обучения на программе МВА, предлагаемой престижным московским вузом. Документы он забрал уже после первого занятия. Что послужило толчком к этому радикальному решению? Забота о сбережении своего временного ресурса и сохранение внутренней, душевной гармонии! Вопрос стоимости программы (а она была «далеко не благотворительная») выступал как второстепенный. К удивлению и потрясению Владимира, к ним на занятие пришел небритый мужичонка неопределенного возраста в помятом костюме и стоптанных туфлях и, не отрываясь от пожелтевших страниц конспекта, в течение двух пар занятий что-то бубнил себе под нос про эффективное управление персоналом. На уточняющие вопросы Владимира в конце «лекции» преподаватель ответил предельно лаконично: «Почитаете в книгах».

Каким должен быть преподаватель, обучающий как будущих руководителей, так и «ветеранов управленческого движения»? Какова его «эталонная» модель? Как готовить его самого к взаимодействию со столь непростою аудиторией и постоянно поддерживать его в тонусе, в динамике, в развитии? Поиск ответов на эти вопросы – тема отдельного исследования, актуальность которого также диктуется современной практикой управления и бизнеса.

Так что же необходимо сделать для получения качественных изменений в подготовке руководителей, с чего начать?

Прежде всего с обращения к известному принципу, реализуемому во всех социальных, в том числе образовательных, системах – «*thinking from the end*» – думай и действуй, отталкиваясь от образа желаемого результата. Поэтому, до того как браться за подготовку руководителей, необходимо задать вопрос: «*Какой результат мы должны получить, занимаясь этим процессом? Кого мы хотим подготовить?*» При этом взгляд на «будущего руководителя» (или все же «руководителя будущего»?) должен быть разноплановым, многогранным, мультиаспектным, а не как сложившееся в настоящий момент представление, согласно которому слушатель рассматривается как «сосуд, который надо наполнить определенными знаниями». Наиболее конструктивный в этом плане подход нам видится в рассмотрении руководителя через призму четырех конструктов его компетентностной модели: «*Личность – Управленец – Коммуникатор – Профессионал в предметной области*».

В настоящее время наметился устойчивый крен в сторону реализации на различных программах подготовки именно профессиональной составляющей компетентностного перечня руководителя. С этим аспектом, как правило, особых проблем не возникает: худо-бедно слушателей накачивают знаниями в областях кадрового делопроизводства, бухгалтерского учета, рассмотрения правовых аспектов, построения логистических цепочек и т. д.

Преподавание управленческих дисциплин по известному принципу В. Парето на 80 % сводится к изложению

широкого спектра теорий – от Ф. Тейлора до П. Друкера. В этом процессе присутствует пестрая эклектика. Если спросить преподавателя, зачем он это все читает слушателям, внятного ответа получить вряд ли удастся – «*что нашел в учебниках, то и озвучил*». При этом используемые формы обучения в основном лекционные, реализуемые по принципу «*прочитал в книге – пересказал слушателям*». В лучшем случае преподаватель высветил несколько слайдов, превратив занятие для руководителей в лекцию, рассчитанную на студенческую аудиторию. Следствием такой обучающей ситуации является то, что познавательная активность слушателей, если таковая и имела на начальном этапе программы, резко падает, как бы «*блокируется*» необходимостью слушать и конспектировать то, что можно самому прочитать в любом мало-мальски толковом учебнике по менеджменту. Обозначенные же в учебном плане практические занятия, как правило, сводятся к анализу ситуаций (case-studies), которые не отличаются глубиной анализа и разнообразием описываемых факторов (банальное: «*Ваш подчиненный в очередной раз опоздал на работу. Проведите с ним воспитательную беседу, чтобы он больше не опаздывал*»). Такие формы со временем изрядно набивают оскомину слушателям.

К большому сожалению, приходится констатировать, что в учебном процессе с взрослой аудиторией практически не используются тренинговые формы работы: ролевые игры, различные практики из арт-терапии, видеообсуждение, психогимнастические процедуры. Это связано со многими причинами, среди которых:

- боязнь преподавателя выйти в «*субъект-субъектный*» пласт взаимодействия со слушателями, нежелание пересматривать удобную, привычную и прочно укоренившуюся патерналистскую, «*субъект-объектную*» модель в процессе работы с аудиторией;
- неспособность преподавателя «*вести собственную личность в пространство обучения*» (меткое высказывание известного советского психолога Ю. Н. Емельянова);
- нежелание преподавателя нести гораздо большие затраты интеллектуальных и эмоционально-волевых ресурсов при использовании в своей работе активных форм обучения.

К сожалению, специфика нынешней системы подготовки руководителей такова, что их не учат думать. Многие слушатели с досадой говорят о том, что программа «*не напрягает мозги*», а преподаватели в своей низкой требовательности к аудитории порой вообще скатываются до упрощенчества («*Я вижу, что вы после работы устали. Давайте, я вас отпущу пораньше*»). Необходимо значительно поднять планку требований к обучаемым, жестко задавая временные, содержательные, перспективные и иные компоненты ответственности, подвигая их к активному изучению дополнительной литературы, выполнению проектных заданий, поиску и обмену идеями, изложенными в периодических научных, профессиональных и популярных источниках. Необходимо переосмотреть промежуточные и итоговые формы контроля,

сделав их, с одной стороны, более сложными, с другой – активизировав при этом творческое начало обучаемых. Помимо обогащения руководителей новыми актуальными знаниями, такой подход будет работать на развитие у них личностных качеств: требовательности к себе, целеустремленности, пунктуальности, ответственности, настойчивости, креативности, полихроничности и т. п.

В качестве «*областей ближайшего развития*» управленческого аспекта программ подготовки руководителей нам видится формирование у слушателей навыков выработки и принятия управленческого решения, построения команды и эффективной работы в ней, грамотного выстраивания границ в деловом взаимодействии с сотрудниками, коллегами, вышестоящими руководителями, деловыми партнерами, государственными органами и т. п. Особенно необходимо отметить значение человековедческих дисциплин, позволяющих обучаемым разбираться в хитросплетениях как своей собственной души, так и особенностях других людей, причинно-следственных связях их поведенческих моделей в различных профессиональных ситуациях. К сожалению, им уделяется незаслуженно мало внимания, несмотря на то, что руководитель работает прежде всего в системе «*человек – человек*», именно в ней достигая поставленных целей. Не учитывается, что настоящий профессионализм проявляется не только в деловых навыках, но и в умении управлять своим внутренним состоянием и воздействовать на поведение других людей.

Приведем в качестве иллюстрации значимости формирования этих компетенций, развития, как модно сейчас говорить, «*эмоционального интеллекта*», высказывание одного из успешных менеджеров XX века Ли Якокки, CEO корпорации Крайслер: «*Помимо инженерных и экономических дисциплин, я в течение четырех лет в Лихайском университете также изучал психологию и психопатологию. Я вовсе не иронизирую, когда утверждаю, что эти предметы были, вероятно, самыми ценными из всех университетских дисциплин. То, что я скажу, может показаться плохим каламбуром, но это истинная правда: мне приходилось гораздо больше пользоваться уроками этих дисциплин в обращении с ловкачами (nuts) в мире корпораций, чем уроками инженерных дисциплин в обращении с гайками (nuts) и болтами при конструировании автомобилей.*

Главным содержанием этой дисциплины (психопатологии. – прим. авт.) являлись ни мало, ни много как сами основы поведения человека. Что движет этим парнем? Как решает вот эта женщина свои проблемы? Что заставляет Сэмми бежать? Что довело пятидесятилетнего Джо до того, что он ведет себя как малый ребенок? На экзамене нам продемонстрировали группу новых пациентов. От нас требовалось за несколько минут поставить каждому диагноз болезни.

В результате такого обучения я научился довольно быстро распознавать характер людей. До сего дня я могу, как правило, сказать довольно много о человеке после первой же беседы с ним. Обладать таким навыком очень важно, так как самое значительное, что

может сделать менеджер, – это нанимать пригодных для дела новых работников» [10, с. 48].

Развитие руководителя как коммуникатора фактически сводится к формированию навыков в двух больших областях – в постановке «правильных» вопросов (себе и своим партнерам по взаимодействию) и «правильном» слушании собеседников. Этому аспекту посвящен цикл публикаций одного из авторов статьи [5–7].

В связи с тем, что в последнее время резко обостряется конкуренция на локальных и глобальных рынках с неизбежным углублением противостояний и конфликтов интересов, существенно возрастает значимость конфликтологической компетентности руководителей. Их необходимо не просто вооружать знаниями в этой непростой области управленческой практики (понимание сущности, особенностей и динамики социальных конфликтов), но и формировать навыки управления энергией конфликта, конструктивного взаимодействия в различных конфликтных ситуациях. Этому аспекту посвящена работа одного из авторов статьи [3].

Наиболее сложной, на наш взгляд, областью подготовки руководителя является личностная. И причина здесь не только в большей ее ригидности по сравнению с уже рассмотренными: профессиональной, управленческой и коммуникативной. Этот аспект требует сложного двуединого подхода. Прежде всего, высокой мотивации обучаемых на постоянное развитие своего личностно-управленческого масштаба и проработку карьерных изменений в определенной перспективе, понимания ими значимости инвестирования временных и иных ресурсов не только в усвоение управленческих и профессиональных знаний, но также в свое поступательное личностное развитие. С другой стороны, от учебного заведения, реализующего программу подготовки руководителей, требуется закреплять за слушателем не только научного руководителя курсовой (дипломной, магистерской) работы, но и своего рода наставника (коуча). С английского языка слово «*coach*» переводится как «подготавливать, натаскивать, тренировать». Наиболее употребительное значение слова «*коучинг*» – тренерство, репетиторство, натаскивание. Соответственно, такой коуч отслеживал бы личностный рост своего подопечного – будущего руководителя в процессе его подготовки, помогал ему развиваться, направлял, давал ценные советы, эмоционально поддерживал, вел от цели к цели.

Однако для подготовки успешно действующего руководителя, способного и готового осуществлять управление результативностью и достигать намеченные цели, «репетиторства» и «тренерства» ныне, а тем более в перспективе, становится недостаточно. Управленческое образование необходимо ориентировать на выработку у обучаемых эвристического, творческого подхода к решению управленческих, профессиональных и деловых задач. А для этого слушателей необходимо нацеливать на отчетливое понимание того, что управление результативностью – это концентрация внимания и действий менеджера на выявлении и учете в своей работе многообразия людей, с которыми им приходится взаимодействовать как

в организационной реальности, так и за пределами своего объекта управления. Нам видится целесообразным ввести в круг изучаемых ими проблем не только вопросы рефлексивного управления и инновационного менеджмента, но и развития собственного творческого потенциала, креативного подхода к своей деятельности. Как справедливо отмечает К. Робинсон (2013), сейчас стоит проблема трансформации образовательных систем в новую форму, более соответствующую подлинным потребностям XXI в. По его мнению, в основе этой трансформации должно быть радикально новое восприятие человеческого интеллекта и творчества.

Помимо индивидуального формата работы с личностной областью слушателей, целесообразно проводить с ними групповые мероприятия: тренинги личностного роста, Балинтовские группы и т. п. И тут возникает очередной непростой вопрос: может ли преподавательский потенциал учебного заведения на высоком уровне обеспечить реализацию этих задач, находящихся на стыке психологии, педагогики, менеджмента, психотерапии?

Изменения в системе подготовки руководителей не дадут ощутимый результат только лишь в случае ее концептуально-содержательного пересмотра в сторону реализации описанной нами компетенциарной четырехфакторной модели. Это необходимое, но недостаточное условие. Если ее реализацией будут заниматься не отдельные преподаватели различных учебных курсов, которые могут даже не знать друг друга в лицо, а коллектив (команда) единомышленников, нацеленных на решение конкретной задачи, мы получим современных руководителей, подготовленных для решения сложных управленческих и бизнес-задач. Хочется напомнить ленинскую идею о том, что ценность любого образования определяется прежде всего составом преподавателей, которые реализуют этот непростой процесс.

Список литературы

1. Адизес, И. К. Идеальный руководитель: почему им нельзя стать и что из этого следует / И. К. Адизес; пер. с англ. – М.: АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР, 2013. – 264 с.
2. Бабосов, Е. М. Социология управления: пособие для студентов вузов / Е. М. Бабосов. – 6-е изд., перераб. и доп. – Минск: Тетра-Системс, 2010. – 272 с.
3. Бабосов, Е. М. Социальные конфликты и управление ими. Теория и практика менеджмента конфликтов / Е. М. Бабосов. – Минск: Дикта, 2009. – 395 с.
4. Робинсон, К. Образование против таланта / К. Робинсон; пер. с англ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, Эксмо, 2013. – 336 с.
5. Трусъ, А. А. Публичные выступления: психологический аспект / А. А. Трусъ. – Минск: Элайда, 2011. – 152 с.
6. Трусъ, А. А. Об управленческих вопросах: как мы их решаем? / А. А. Трусъ // Кіраванне ў адукацыі. – 2010. – № 5. – С. 19–24.
7. Трусъ, А. А. Куда приводит наш язык? / А. А. Трусъ // Психология для руководителя. – 2010. – № 9. – С. 33–37.
8. Флорида, Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее / Р. Флорида; пер. с англ. – М.: Изд. дом «Классика-XXI», 2005. – 421 с.
9. Фридман, Т. Плоский мир. Краткая история XXI века / Т. Фридман. – М.: АСТ, 2007. – 608 с.
10. Якокка, Л. Карьера менеджера / Л. Якокка; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1991. – 384 с.

О критериях учебника

Н. А. Чернякова,
начальник Центра учебной книги высшей школы,
Республиканский институт высшей школы

В научно-методических публикациях не найти четкого определения учебника. А точнее, мнений и определений множество, но все грешат неполнотой и неточностью. Нет также четких отличий учебника и учебного пособия. Эти определения важны не только ради дефиниции. В деятельности по учебному книгоизданию и «грифованию» книг для системы высшего образования мы руководствуемся Инструкцией о порядке подготовки и выпуска учебных изданий для учреждений образования (утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь 06.01.2012 № 3). В ней учебник определяется как «учебное издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины или ее раздела, части, соответствующее учебной программе». Далее в Инструкции в п. 25: «Апробированные в соответствующих учреждениях образования учебные пособия ... при повторном рассмотрении в установленном порядке могут быть одобрены и рекомендованы ... к выпуску в качестве учебников с грифом». Иначе говоря, книга с грифом учебного пособия при повторном ее рассмотрении для переиздания может получить гриф «учебник», если ее содержание полностью соответствует программе курса или ее значительной части, изучаемой в пределах семестра. Строго говоря, в содержании учебника и учебного пособия может не быть различий, как не существует и единых, обязательных требований к учебникам по различным дисциплинам. Общеизвестно, что учебник должен служить для ознакомления студента с основным содержанием, принципиальными закономерностями изучаемой дисциплины, главными идеями и перспективами развития данной области науки или области знаний.

По ряду объективных причин, в числе которых появление свободы выбора образовательной траектории студентом, при снижении роли преподавателя как носителя знаний в ближайшие годы важнейшую часть педагогического инструментария, скорее всего, будет составлять учебная литература в полиграфическом исполнении. Такая ситуация обуславливает повышенное внимание к разработке учебной литературы, отвечающей требованиям модернизации и оптимизации системы высшего образования. Эти требования следующие:

- высокий научно-методический уровень содержания;
- соответствие основным направлениям научной мысли, ее современному состоянию;
- соответствие требованиям государственных образовательных стандартов и учебных программ, определяющих обязательный набор дисциплинарных знаний;
- высокий дидактический уровень, обеспечивающий необходимый обучающий эффект, связь теоретического материала с практическими знаниями;
- структурно-логическая связь с используемыми информационными технологиями.

Перечень таких требований может быть продолжен с учетом особенностей предмета изучения, целевого назначения и читательского адреса книги.

Особые требования предъявляются к учебной литературе *социально-гуманитарного цикла*. Кроме традиционных принципов историзма и преемственности содержания, необходимы полнота и объективность библиографических и исторических сведений, соблюдение этических норм при изложении, чуткое отношение к тому, что называется национальным менталитетом, традицией, обязательны патриотичность и гражданственность авторской позиции. В таких текстах велика опасность переоценку ценностей заменить их отрицанием, вместо освобождения от старых догм создать новые. Общим требованием должно стать формирование историко-философской эрудиции и методологической культуры студента, самостоятельного социально-политического анализа.

В учебном книгоиздании по *гуманитарным дисциплинам* довольно редки, но наиболее предпочтительны учебно-методические комплексы: учебник, хрестоматия, практикум, словарь, подготовленные одним авторским коллективом. Разрозненность изданий, дублирование содержания, противоречивые трактовки затрудняют студенту процесс овладения гуманитарными знаниями. В отечественной учебной литературе есть отличные примеры создания таких учебных комплексов по политологии, логике, экономической

социологии, социальной педагогике и др. Значительная часть новой учебной литературы по гуманитарным дисциплинам действительно соответствует типу «*учебника нового поколения*», в ней усилены акценты на самообразование, дискуссионность, преодолены псевдоакадемичность и схематизм – характерные черты обществоведческой литературы прошлого поколения.

Своя специфика у учебников *по естественнонаучному циклу дисциплин*. Главная задача университетского образования – сформировать научный способ мышления с выходом в практическое поле деятельности, т. е. способности и навыки анализа, систематики и классификаций свойств и явлений, обобщения признаков, обучение моделированию. Решая эти задачи, учебник выполняет сразу ряд функций:

- информационно-познавательную (предлагает учебную информацию);
- учебно-практическую (практические и теоретические материалы, задания);
- научно-исследовательскую (постановка проблем, их анализ, выявление связей, зависимостей);
- креативно-стимулирующую (побуждает студентов к поиску знаний, творчеству);
- социально-педагогическую (формирует мировоззрение) и т. д.

Среди национальных учебников для высшей школы, подготовленных в последние годы, большое количество очень удачных. При этом трудно найти учебник, в котором все перечисленные функции были бы одинаково хорошо реализованы. Часто учебники чересчур перегружены справочным материалом, что, безусловно, полезно, но плохо поддается усвоению и классификациям. Нередко в них не рассматриваются проблемные вопросы или предлагаются упрощенные модели их решения. При хорошем теоретическом наполнении тексты не снабжаются вопросами и заданиями, а если они и приводятся, то не дифференцированы по сложности. Во многие учебники с большим опозданием попадают сведения о научных достижениях.

Учебники *по общепрофессиональным и специальным учебным дисциплинам* отличаются наибольшим разнообразием в подходах и организации материала. Их содержательными особенностями являются:

- использование системной методологии, включающей моделирование;
- проблемное изложение материала;
- ориентированность на практическую сферу;
- обращение к информационным технологиям.

Одна из задач профилирующей учебной литературы – «*погружение*» в информационную среду будущей профессии, а содержание литературы по спецдисциплинам связано с комплексом квалификационных требований к профессиональному уровню будущих специалистов. Их учебный материал необходимо непрерывно обновлять и корректировать. Учебники по спецдисциплинам чаще строятся по модульному принципу либо имеют сложную структуру, которую можно условно разделить на две части: фундаментальную

инвариантную часть дисциплины, содержащую стабильные теоретические и профессиональные знания, и вариативную часть, представленную в виде отдельных глав, посвященных новым технологиям, прикладным программам. Большое распространение среди них получили издания с электронным приложением. Речь идет не об отдельном виде учебного издания – электронном учебнике и не об обычной электронной версии традиционного бумажного учебника, а лишь справочном, иллюстративном или хрестоматийном (вариантов может быть много) дополнении к учебнику. За такие издания охотнее берутся университетские издательские центры, которые выпускают книги небольшими тиражами. При этом содержание электронного приложения автор может легко обновить или расширить. Это современная и доступная форма подачи учебного материала, но ее эффективность зависит как от качества содержательной части электронной информации, так и от технического и методического обеспечения аудитории. Конечно, электронное приложение, как и электронный учебник, не заменяет традиционную книгу, но успешно помогает образовательному процессу. Эта тема настолько актуальна, что заслуживает отдельного экспертного исследования.

Обобщая беглый анализ особенностей национального учебника в его традиционном, полиграфическом варианте, следует заметить, что книгоиздание последних лет серьезно трансформируется. С формальных позиций можно сказать, что учебной литературы для высшей школы издается достаточное количество. Важнее становится качество издаваемых книг, чему способствует солидная постановка экспертизы рукописей, рассматриваемых на гриф Министерства образования. С точки зрения качества исполнения, полиграфии, того, что называют культурой книги, наши учебники выглядят вполне достойно, если изданы республиканскими издательствами «*Вышэйшая школа*», «*ІВЦ Мінфіна*», «*Беларусь*», «*Адукацыя і выхаванне*», «*Новое знание*».

Рассматривая огромное число рукописей, замечаем, что многие авторы, пытаясь издать учебник, не знают основных требований к учебному изданию. Целесообразно их напомнить:

1. Дидактическая цель любого учебного издания состоит в формировании целостной системы научно-предметных знаний. Такая система должна оставаться открытой, т. е. способной к обновлению и пополнению содержания новой информацией. Поэтому при конструировании учебника важно найти такую форму подачи материала, которая характеризовалась бы *системностью*.

2. Оправдана практика подготовки учебного издания ведущими специалистами-учеными, занимающимися непосредственно учебной работой со студентами. Особенно интересен опыт создания авторскими коллективами ведущих кафедр учебников и целых учебных комплексов. Важное качество хорошего учебника – его *доступность*, которая не тождественна упрощенности.

3. Учебный текст должен быть сориентирован на конкретный язык и возможности студента, учитывать усвоенные им прежде знания. Отсюда вытекает требование *многоуровневости* текста, т. е. в него следует включать материалы, рассчитанные на студентов с различным уровнем успеваемости. Если учебный материал рассчитан на «отличника», он недоступен «троечнику». Вот почему авторами хороших учебников являются, как правило, опытные вузовские педагоги, которые знают уровни подготовки студентов.

4. Убедителен опыт присвоения грифа учебника лишь апробированным, получившим известность учебным пособиям, при условии, что они полностью раскрывают программу, а при их переиздании устранены все обнаруженные неточности, слабые места предыдущего издания.

5. Иногда текст учебника существует как бы сам по себе, не опираясь на предшествующие знания студента. Автор делает вид, что его дисциплина – единственная, в тексте нет отсылок к изученному ранее материалу. В учебнике обязательны *межпредметные связи*.

6. Поскольку с грифом «учебник» должна быть только качественная продукция, то ее выпуск может обеспечить *профессиональное издательство*, которое в редакторской подготовке отследит общепринятую единую терминологию, обозначения, произведет тщательную стилистическую обработку текста, системы титулов, заголовков, придаст ему художественное оформление, современный дизайн и формат, общую полиграфическую культуру.

7. Автор любого учебника решает весьма сложную задачу – перевести научный текст в учебный. Такой перевод удается далеко не всем. *Учебный текст* – это особый язык, близкий к языку читателя. Он лаконичен, ясен, выбирает в теории главное, развивает ее, не выходя за рамки научно-теоретической структуры самой дисциплины.

8. Еще русский философ А. Ф. Лосев говорил, что понимает ту или иную философскую систему лишь тогда, когда способен выразить ее суть одним предложением. И преподавателям, и студентам хотелось бы, чтобы вузовские учебники были компактными, не перегруженными необязательным материалом. Итак, лаконичный текст, не подавляющий сложностью, *соразмерный объему дисциплины*, – еще один обязательный признак учебника.

9. Важным правилом при построении учебника следует считать наличие грамотно построенной *методической составляющей* (вопросы, задания, тесты и т. д.), *справочного материала*.

10. Целесообразно «разведение» необходимого для изучения дисциплины материала *по разным видам учебной книги*: помимо учебника нужны пособия, хрестоматии, задачки, методические рекомендации, тестеры – разные жанры учебной литературы, но их особенности требуют отдельного анализа.

Прызначэнні, абранні

Приказом ректора БГУ № Л/сот.-426 от 20 августа 2014 г. ректором Республиканского института высшей школы назначен В. А. Гайсёнок.



Гайсёнок Виктор Анатольевич родился в 1950 г. в д. Гаспиловичи Логойского района Минской области. Окончил физический факультет БГУ. С 1972 г. по 1992 г. работал в БГУ, где прошел путь от ассистента до декана физического факультета. Доктор физико-математических наук, профессор. С 1992 г. по 1994 г. возглавлял Министерство образования Республики Беларусь. В 1994–1997 гг. – ректор Республиканского института высшей школы, в 1997–2000 гг. – председатель Государственного комитета по науке и технологиям Республики Беларусь, в 2000–2005 гг. – Чрезвычайный и Полномочный посол в Австрийской Республике, постоянный представитель Республики Беларусь при международных организациях в г. Вене, в 2005–2008 гг. – заместитель Министра иностранных дел Республики Беларусь, в 2008–2014 гг. – Чрезвычайный и Полномочный посол в Польше.

В. А. Гайсёнок – крупный специалист в области спектроскопии и люминесценции сложных молекул, нелинейной оптики и физики лазеров. Автор более 150 научных работ, в том числе 1 монографии и 12 изобретений. Лауреат Государственной премии Республики Беларусь в области науки и техники.

Основатель и первый главный редактор журнала «Высшая школа».

Гендерныя аспекты выхавання і ўзыхавання ў навучальных установах агульнага сярняга адукацыі Рэспублікі Беларусь у сістэме падрыхтоўкі педагогаў-псіхологаў

А. М. Русецкая,

кандыдат педагогічных навук, дацэнт,
Мінскі ўніверсітэт управлення;

О. Н. Пастухова,

аспірантка,
Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт імя М. Танка

Змест прафесійнай падрыхтоўкі будучых сацыяльных педагогаў і педагогаў-псіхологаў у працэсе навучання ў вузе прадполагае фарміраванне ў іх ведаў, уменняў і навыкаў аказання сацыяльна-псіхалагічнай дапамогі сям'е і школе ў пытаннях гендернага выхавання.

Гендернае выхаванне з'яўляецца адным з асноўных кампанентаў сістэмы адукацыйнага працэсу, мэтай якога – развіццё і становленне гармонічна развітай асобы. Яно прадполагае арганізацыю псіхалагічна-педагагічнага ўзаемадзеяння, накіраванага на фарміраванне ў навучаюцца паларовага свядомасці і валоданне імі спосабамі паводнення ў адпаведнасці з будучай сацыяльнай роляй у сям'е і грамадстве. У наш час задача гендернага выхавання ў сістэме адукацыйнага працэсу набывае асаблівую актуальнасць у сувязі з праблемамі, узнікшымі ў гэтай сферы ў краінах Еўропы.

У Рэспубліцы Беларусь рэалізуецца канстытуцыйнае права падрастаючага пакалення на атрыманне неабходнага выхавання. У сувязі з гэтым утвараюцца шэраг прававых дакументаў і праграм, вызначаючых задачы гендернага выхавання навучаюцца і моладзі: Нацыянальная праграма дэмаграфічнай бяспекі ў Рэспубліцы Беларусь на 2011–2015 гг., Нацыянальны план забеспячэння гендернага раўнання, Кодэкс аб адукацыі Рэспублікі Беларусь, Канцэпцыя і Праграма непрыпыннага выхавання дзяцей і навучаюцца моладзі ў Рэспубліцы Беларусь на 2011–2015 гг. (п. 5 – фарміраванне культуры сямейных адносін) [1]. У інструктывна-метадічным пісьме Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь «*Асаблівасці арганізацыі ідэалагічнай і выхавальнай працы ў 2012/2013 навучальным годзе*» раскрыта сутнасць гендерных аспектаў выхавання

і асвятлены асноўныя напраўленні працы ўстаноў агульнага сярняга адукацыі ў гэтай галіне. Тэксты вышэйзгаданых прававых і нарматыўных дакументаў служыць асновай адпаведнага спецыялістаў сацыяльна-педагагічнай і псіхалагічнай службы (СППС) ўстаноў адукацыі. Прыярытэтнымі напраўленнямі гендернага выхавання з'яўляюцца:

- фарміраванне аб'ектыўнай паларовай (гендернай) сацыялізацыі як працэсу усвоення індывідуальнай культуры грамадства;
- гендернае выхаванне і фарміраванне гендернай культуры асобы, накіраваныя на фарміраванне ў навучаюцца прадставленняў і паняццяў аб ролях і жыццёвым прызначэнні мужчыны і жанчыны ў сучасным грамадстве, аб асаблівасцях розных гендерных груп, грамадскіх адносін мужчын і жанчын;
- развіццё гендернай ідэнтычнасці, фарміраванне ўважлівага адносінаў да прадставіцеляў абодвух палоў і ўмення супрацьстаяць негатыўным гендерным стэратыпам і дыскрымінацыі ў грамадстве;
- ўмацаванне духоўнасці і культурна-нараўнавых асноў традыцыйнай сям'і, прапаганда сямейных каштоўнасцей, фарміраванне каштоўнага адносінаў да шлюбнага і сямейнага жыцця, адказнага выхавання дзяцей у сям'е;
- дасягненне гендернага раўнання ў сямейных адносін, усведамленне важнасці сацыяльных роляў мужчын і жанчын у шлюбна-сямейным жыцці, прапаганда адносін супрацьпрацоўшчыні паміж мужчынамі ў выхаванні дзяцей і вядзенні домагаспадарства;
- фарміраванне пазітыўнага, матавіраванага, усведамленага і адказнага адносінаў моладзі да матэрынаства і аццовства, захаванне рэпрадуктыўнага здароўя моладзі;
- садыствіе усведамленню моладзю неабходнасці і важнасці ўдзелу сям'і ў гендерным выхаванні дзяцей, ўплыву прыкладу бацькоў на асаблівасці дзіцяці.

Фарміраванне гендернай сацыялізацыі з'яўляецца важным напраўленнем сацыяльнага выхавання і сацыяльна-псіхалагічнай дзейнасці і прадстаўляе сабой працэс усвоення індывідуальнай культуры грамадства, у якім ён жыць, свайго грамадскага становлення і адрознення рознасцяў паміж поламі. Дыферэнцыраваная сацыялізацыя

предполагает, что в общем процессе социализации мужчина и женщина формируются в различных социально-педагогических и психологических условиях [2, с. 87–88].

В практике работы учреждений образования существует ряд проблем в области гендерного воспитания, которые являются объектом внимания специалистов СППС. Так, значительная часть молодых людей испытывает дезориентирующее влияние распространяемой СМИ и СМК массовой культуры, которая пропагандирует распад традиционной семьи, различные формы извращенных отношений между представителями обоих полов, в том числе в семье. Часто обучающиеся оказываются не в состоянии самостоятельно осознать сущность и характер наблюдаемых процессов.

Тем не менее в практике гендерного воспитания не всегда реализуются принципы целенаправленности и связи с жизнью. В системе профилактической работы и формирующей педагогической деятельности отсутствуют единый подход и согласованность мнений педагогов и психологов относительно содержания воспитательной работы в области гендерной культуры и методики ее формирования у обучающихся. В практической деятельности иногда происходит подмена гендерного воспитания так называемым половым просвещением, негативные последствия которого стали предметом обсуждения ученых и общественности, так как не всегда специалисты СППС обладают психологически корректной моделью процесса гендерного воспитания и его результатов. Увеличение количества разводов и числа неполных семей приводит к искажению модели семьи и семейно-ролевой структуры в сознании подрастающего поколения и усугубляет обозначенные проблемы.

Исследование характеристик практики гендерного воспитания, в котором приняли участие заместители директоров по учебной и воспитательной работе, специалисты СППС, учителя, родители учреждений общего среднего образования г. Смолевичи и Смолевичского района, а также ГУО «СОШ № 159 г. Минска», выявило трудности и проблемы организации данного процесса. Так, 78 % респондентов отметили, что работа по гендерному воспитанию обучающихся в их учреждении образования осуществляется всего лишь на удовлетворительном уровне, 19 % – на среднем и только 3 % – на высоком. По мнению респондентов, работой по формированию гендерной культуры обучающихся должны заниматься специалисты СППС (39 %), родители (28 %), учителя-предметники (14 %), узкие специалисты (9 %), классные руководители (5 %), СМИ и СМК (5 %). Наибольшее влияние на формирование гендерной культуры обучающихся оказывает семья (36 %), социум и ближайшее окружение (24 %), учреждение образования (17 %), друзья (14 %), СМИ и СМК (9 %). Среди трудностей в осуществлении гендерного воспитания отмечались занятость и отсутствие внимания со стороны родителей обучающихся (34 %), зажатость обучающихся (26 %), их

немотивированность и незаинтересованность (19 %), недостаточное количество дидактических материалов (11 %), низкий уровень материально-технической и научно-методической базы (10 %). Основными вопросами для обсуждения с родителями должны являться вопросы полового воспитания (38 %), профилактика ранней беременности (22 %), профилактика ИППП и ВИЧ (17 %), психологические аспекты взаимодействия с противоположным полом (13 %), такт, терпимость, толерантность и уважение к представителям противоположного пола (10 %). Анализ результатов исследования свидетельствует, что внедрение в образовательный процесс научно-практических разработок по гендерному воспитанию имеет локальный характер. К сожалению, встречаются недооценка и даже скептическое отношение к гендерной проблематике ряда практических работников, непосредственно участвующих в образовательном процессе.

Психологи и социальные педагоги должны владеть знаниями, умениями и навыками гендерно ориентированного взаимодействия для реализации на практике объективных связей гендерно ориентированного обучения, воспитания и развития личности обучающихся. Владение основами гендерных знаний формирует профессиональные умения, развивает психолого-педагогическое мышление и способность к освоению и разработке методик и технологий организации образовательного процесса с учетом гендерных аспектов воспитания [3, с. 16–21].

В отечественной психолого-педагогической науке всегда уделялось внимание исследованиям в области формирования полоролевой идентификации и гендерной культуры у молодежи. Теоретико-практические положения и выводы, содержащиеся в данных исследованиях, легли в основу действующих в вузах учебных программ по психологическим и педагогическим дисциплинам.

В настоящее время в Республике Беларусь продолжается успешная теоретико-практическая разработка вопросов гендерного воспитания в соответствии с направлениями государственной политики в области образования. Актуальные учебно-методические разработки соответствующей тематики, предлагающие современные методы и конкретные методические рекомендации по формированию гендерной культуры обучающихся, осуществлены В. В. Четом, С. Н. Захаровой [4] и С. Д. Матюшковой [5]. О. И. Чеснокова и Н. И. Андреева исследуют понятие «гендерная культура» в социокультурном аспекте, Г. В. Вержибок – в психологическом контексте. Технологии формирования гендерной культуры личности разработаны Е. В. Иоффе, И. С. Клециной, М. Г. Муравьевой и др. Активная разработка проблемы ведется Управлением воспитательной и идеологической работы Национального института образования, которое осуществляет подготовку и издание учебно-методических пособий для практических работников. Обобщается опыт работы, проводится обоснование условий повышения

компетентности педагогических работников в вопросах формирования гендерной культуры обучающихся, научно-методического сопровождения процесса гендерного воспитания.

Наблюдается активизация деятельности в данном направлении педагогов, психологов, медицинских работников, органов охраны детства. Так, значимый опыт гендерного воспитания обучающихся сложился в УО «МГПУ имени И. Шамякина». С целью осуществления гендерного образования в области осознанного родительства в рамках программы ООН и детского фонда ЮНИСЕФ на базе данного учреждения создана школа осознанного родительства. Учредителем данной программы в Республике Беларусь явился Белорусский государственный университет (лаборатория перспективного детства). На протяжении года на его базе один раз в месяц проходили занятия по различной тематике (любовь как основа осознанного родительства, репродуктивное здоровье, социальный институт и семья, воспитание ребенка, модель осознанного родительства и др.) с участием специалистов-практиков (врачей, юристов, работников ЗАГС, педагогов, психологов, молодых родителей и опытных супругов). Результаты проведения программы доказали целесообразность и необходимость такого рода деятельности в образовательном процессе учреждений образования [6, с. 206–207].

Представляют интерес инновационные формы взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса в учреждениях общего среднего образования г. Минска. К ним относятся интернет-марафоны, интернет-конференции, интернет-форумы, социально-педагогические и психологические тренинги-практикумы по формированию навыков гендерного общения и взаимодействия.

Повышению гендерной культуры населения способствует общегородское родительское собрание на интернет-форуме «Столичное образование» (<http://forum.minsk.edu.by>). Интернет-форум «Гостиная для родителей», созданный при поддержке Минского городского комитета образования, позволяет получить родителям обучающихся минских школ оперативные и квалифицированные ответы на интересующие их вопросы, предоставляет возможность обсудить их с педагогами, психологами, социальными педагогами, другими родителями и самими обучающимися.

Обобщение опыта практической работы по гендерному воспитанию и его изучение – важный компонент содержания подготовки специалистов в данной области в аспекте реализации дидактического принципа связи теории с практикой. Высокий уровень компетентности педагогов является необходимым условием эффективности гендерного воспитания обучающихся. Такой уровень предполагает:

- понимание специфики гендерной культуры личности и процесса ее формирования;
- наличие у педагогов знаний о гендерных особенностях обучающихся и способах их учета в процессе воспитания;
- умение организовать эффективный и интересный для обучающихся образовательный процесс.

Таким образом, необходим комплексный подход к вузовской подготовке специалистов в области осуществления гендерного воспитания, формирования гендерной культуры у обучающихся, педагогов и родителей. Содержанием будущей профессиональной деятельности социальных педагогов и психологов является работа по формированию у обучающихся ценностного отношения к браку, семье и ответственному родительству, содействию осознанию ими своей гендерной идентичности и гендерного равенства. Специалисты СППС должны быть хорошо подготовлены к осуществлению целенаправленной, непрерывной, систематической работы по гендерному воспитанию и овладению гендерной культурой как важной составляющей общей культуры личности. Такая работа в учреждениях общего среднего образования призвана повышать не только общий уровень компетентности обучающихся, но и развивать их духовный, нравственный мир, стимулировать непрерывное самообразование, самовоспитание, саморазвитие и самосовершенствование.

Список литературы

1. Национальный интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Сайт Нац. ин-та образования М-ва образования Респ. Беларусь. – Минск, 2013. – Режим доступа: <http://adu.by/index.php/vospitanie/item/4865-программа-непрерывного-воспитания-детей-и-учащейся-молодежи-в-республике-беларусь-на-2011-2015-годы>. – Дата доступа: 23.09.2013.
2. Бурко, О. П. Гендерное воспитание студенческой молодежи / О. П. Бурко // Материалы круглого стола (Брест, 30 мая 2012 г.) / ред. Т. В. Лисовская. – Брест: БрГТУ, 2012. – 98 с.
3. Смотрицкая, Г. Е. Гендерное воспитание детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: проблемы и перспективы / Г. Е. Смотрицкая // Веснік адукацыі. – 2008. – № 7. – С. 16–21.
4. Захарова, С. Н. Гендерное воспитание детей и учащейся молодежи: учеб.-метод. пособие / С. Н. Захарова, В. В. Чет. – Минск: БГУ, 2011. – 119 с.
5. Матюшкова, С. Д. Педагогические условия формирования гендерной культуры учащихся старших классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Д. Матюшкова. – Витебск: НИО, 2012. – 26 с.
6. Калач, Л. А. Школа осознанного родительства (к вопросу о гендерном подходе в воспитании студенческой молодежи) / Л. А. Калач // Материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Мозырь, 21–22 окт. 2010 г. / редкол.: Б. А. Крук [и др.]. – Мозырь: МГПУ, 2010. – 256 с.

ОБРАЗОВАНИЕ И СОВРЕМЕННОЕ ПОЗНАНИЕ

П. В. Кикель,

доктор философских наук, профессор,

А. В. Войтеховский,

кандидат философских наук, доцент;

Институт пограничной службы Республики Беларусь

В процессе исторического развития человека появилась возможность познания мира – его освоения в мышлении – путем создания субъективных логических систем. Эти системы были либо материалистическими, либо идеалистическими в зависимости от того, на какой основе они строились, но общим для них было противопоставление мира человеку. Такое противопоставление позволяло человеку существовать объективно, в какой-то мере независимо от него. Произошло «вторичное» выделение человека на основе процессов познания, появилась духовная сфера, функционирующая по своим законам, главной целью которой было идеальное освоение мира в мышлении.

Примерно таким образом возникла триада «Мир – Познание – Человек».

Естественно, что, не осознав диалектику этих трех реальностей, нельзя научным образом осмыслить проблему освоения мира в мышлении человека. Однако, исходя из удобства, из выхода или из других соображений, человек познает эти реальности независимо друг от друга. Так происходило в прошлом, так происходит и в настоящем. Сегодня даже философы сводят объективные составляющие приведенной выше триады к субъективно-объективным отношениям. Следствием этой методологической ошибки можно назвать попытки образователей решать проблемы, «замкнувшись» в своей среде. Именно в силу этого прагматическая составляющая современного образования практически равна нулю, необходимо кардинально изменить структуру образовательного процесса. Так, нам видится, по аналогии с приведенной выше триадой познания, триада образования: «Познание – Образование – Человек».

Совершенствование образования возможно лишь в комплексе, при модернизации всех шести составляющих единого процесса, при научном осмыслении краеугольного положения философии о том, что бытие определяет сознание, но и творимо им лишь в единстве этих посылок с самим человеком как объективным элементом мира. Можно смело утверждать, что составляющая «Познание – Образование» сегодня выпала из прагматического поля образователей. Постараемся это доказать.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 30.09.2014.

Общеизвестно, что математика сегодня является формой существования и дальнейшего развития всех областей знаний, входящих в науку как целостную систему. Исследователи убедились, что она как вид духовной деятельности позволяет выявлять познавательные возможности человека по теоретическому освоению, пониманию и интерпретации реальности и определяет судьбу рода человеческого и в плане практического преобразования бытия. Можно утверждать, что математика – это язык науки, стиль, способ мышления современного исследователя, а математизация науки – магистральный путь ее развития. Чтобы аргументировать вышеизложенное и рационально осмыслить рассматриваемую нами проблему, остановимся на философской рефлексии математики и математизации научного знания.

Во-первых, математика как феномен культуры составляет единое целое с конкретно-исторической практикой и связана не только с развитием методов исследования, разработкой специфических научных подходов к репрезентации реальности, но и с реализацией функций перехода от истинных суждений к истинным выводам, равно как и к другим.

Во-вторых, математика как вид духовной деятельности представляет собой определенную систему средств выражения и воспроизведения конкретного способа деятельности. Именно в этой деятельности математика обретает свой предмет и своеобразие своего метода.

В-третьих, математика как особый способ репрезентации реальности охватывает несколько родовых ее типов: математическую реальность, тождественную объективной деятельности; собственную объективную реальность математики, открываемую ею в сфере высших областей и в мире высокоабстрагированных форм и многообразий с включением возможных, потенциальных форм; виртуальную реальность и др.

Споры о природе объекта (и предмета) математики как науки колеблются от непризнания его в полном смысле данного слова до предельно четкого указания на количественную определенность вещей и отношений объективной действительности. Реальность отношений, с которыми имеет дело математика, есть рафинированное выражение потенциально мыслимых форм для выявления сущности объективного мира, взятых в предельно абстрактном исполнении. Они включают мыслимые формы возможного, которое не может быть «указано» ввиду отсутствия в действительном мире его непосредственно зримых экспликатов в качестве принадлежащих объективному миру структур.

Тем не менее возводимый математикой мир понятий, который облекается в абстрактную оболочку и представляет собой лишь умопостигаемые вещи, открываемые (а не изобретаемые) на основе свойственного данному способу ресурса (логика, дедукция, аналогия и др.), есть реальность столь же объективная, как и мир материальных вещей. Не признать этого – значит

утратить представление о добываемых математикой истинах как действительных структурах данной реальности и оказаться сторонником «чистого умопорождения», что окрашено только в субъективные тона, несет отпечаток чистого вымысла, а следовательно, чуждо объективному миру, бытию как таковому.

Пространство, в котором «опредмечиваются» математическая рефлексия, математическая концептуальность, математическое теоретизирование, математическое мышление о сущем, представляет собой особую форму структур, посредством которых природа организует свои порядки, но позволяет человеку выражать их критериальность на более высоких уровнях обобщенности, нежели та, что обнаруживает себя действенной на уровне непосредственного данного. Без эшелонированного обобщения, абстрагирования и построения многозвенной цепи абстракций от абстракций невозможно проникнуть в сущность предмета математики, а также в те цели (или суперцели), которые движут ее развитием, ориентируют на прогресс.

Математическое познание мира представляет собой экспликацию количественной определенности объективной реальности, ее построения в некоторой данной системе средств, не будучи актом ее описания. Эта экспликация является не продуцированием ее реального объекта, а его существующей математической «модели». Математические понятия, участвующие в данном процессе, могут иметь смысл лишь постольку, поскольку они рассматриваются в определенных отношениях друг с другом. Неправомерно ставить вопрос об их объективном значении вне этой системы отношений, так как объективное значение может иметь вся система в целом, но не отдельные ее элементы (и даже подсистемы). Их содержание определяется отношением к другим математическим понятиям и интерпретационным процедурам. Непонимание этих обстоятельств лежит в основе положений, в которых отрицается всякая связь математики с реальным миром.

В то же время в своей практической деятельности человек имеет дело с таким многообразием связей и отношений, составляющих количественную определенность вещей, которое не сопоставимо с миром математических объектов, ее репрезентирующих. Это несоответствие решается созданием новых математических средств постижения количественной определенности явлений действительного мира.

Сегодня уже не нужно доказывать, что математическое познание является особым способом репрезентации реальности. Доказанным является и то, что математические теории представляют собой не какой-то формализм, обладающий пустым содержанием, а приближенные модели объективной реальности, в силу чего и возможна их содержательная интерпретация.

Своей многогранной деятельностью человек возвел грандиозную систему математического знания, придал ей жизненный импульс «решателя задач», встающих на его пути, и связал с ней свои надежды. Генезис культуры человечества и генезис, встроенный в нее на правах

неотъемлемого компонента всего комплекса математических знаний, если и не совпадают, то во многом однонаправлены. И поэтому ответ на вопрос о целях математического познания следует искать в системе, его содержащей. Будучи более масштабной и в своих границах, и в своей функциональности, она требует то или иное орудийное оснащение для преобразующего мир субъекта, ибо предоставляет свободу творческому процессу, результатом чего является в высшей степени абстрактный продукт как условие и средство дальнейшего обогащения все тех же методов практической деятельности.

Практика, польза, выгода (непосредственные нужды общества) или красота, мера, гармония (более высокие ценности и идеалы) – что является ведущим звеном и основным фактором математического познания? Однозначного ответа, универсально пригодного для всех исторических фаз становления математики, культуры и общественного прогресса в целом, нет. Здесь имеют место движение и перемещение ценностей от одного полюса к другому. Истина состоит, по-видимому, в том, что на каждой фазе развития математики как науки уместно подразумевать мерное соединение тех и других, гармонию этих начал. Как ни странно, произошедший в середине XX в. раскол математики на традиционную, которая своими корнями уходит в нужды практики, и новую, основой которой выступает очищенный от всякой эмпирики и конкретики аксиоматический метод, подтверждает вышесказанное.

Что же касается математизации научного знания, то еще в XVIII в. немецкий философ И. Кант говорил о значимости математики в развитии науки. Тогда это была лишь догадка. Сегодня положение о том, что наука лишь тогда достигает совершенства, когда она пользуется математикой, можно доказать. Дело в том, что движение познания от простого к сложному, от единичного к общему в результате перехода от качественного анализа к количественному является объективной закономерностью. Поэтому рано или поздно в связи с запросами практики, а также науки возникает потребность в привлечении средств и методов математики для точного количественного выражения основных характеристик объекта, ибо рамки описательных методов не могут вместить возрастающий объем информации. Этот переход означает, что в науке происходит качественный скачок от эмпирического исследования к теоретическому, позволяющий на основе уже имеющихся данных делать обобщения, правильные выводы.

Такие науки, как астрономия, физика и многие другие, достигшие высокого теоретического уровня, во многом обязаны математике. Если на первых этапах их развития математика выполняла вспомогательную роль, т. е. применялась для обработки полученных данных, то в результате их перехода на математизированный уровень реализуется возможность установления истины с помощью средств и методов математики. Например, физик-теоретик благодаря математике указывает физику-экспериментатору на поведение физической реальности, с которой непосредственно не имеет дела.

Математизация науки есть исторически развивающийся процесс проникновения средств и методов математики в другие науки. Взаимодействие конкретных наук с математикой в процессе математизации осуществляется в различных формах, различными путями и способами и основывается на том, что каждая из наук, в том числе математика, в отдельности обладает такой особенностью, которая отсутствует в другой. Математика исследует формы без анализа содержания, в то время как другие науки исследуют содержание, которое в данные формы воплощается. Более того, любая наука всегда стремится к точности и строгости, однозначности и определенности вводимых ею понятий, логичности рассуждений и доказательности выводов.

Вопрос о развитии понятийного аппарата современной науки приобретает особую актуальность в связи с возрастанием в ней удельного веса теоретических знаний. Это естественно, ибо развитие любой науки идет по линии уточнения старых понятий и образования новых, их движения от менее абстрактных к более абстрактным и всеобщим. Чем абстрактнее понятия, составляющие ее понятийный аппарат, тем выше уровень ее развития, и наоборот, чем выше теоретический статус науки, тем сложнее и совершеннее ее понятийный аппарат, тем глубже уровень используемых ею абстракций.

Так почему же именно математика способствует развитию понятийного аппарата современной науки? Дело в том, что усиление математической составляющей в содержании науки являет собой не внешнее заимствование математических теорий, понятий и т. д. (без этого тоже не обходится), а внутреннее преобразование как самой теории, так и методов исследования объективной реальности. Ведь развитие понятий науки, ее понятийного аппарата связано с процессами идеализации, формализации и другими видами абстрагирования, что, в свою очередь, ведет к необходимости привлекать средства и методы математики.

Научные понятия находятся в известных отношениях, в непрерывной связи друг с другом, поскольку отражают действительность, а она находится в вечном движении и изменении и в то же время в целостности, единстве. Отобразить ее изменение и постоянство можно только в развивающихся, взаимосвязанных понятиях. Для отражения определенных устойчивых отношений математика предлагает свои модели, которые по сравнению с теми, какие могли бы предложить другие науки на базе естественного языка, являются наиболее оперативными и гибкими и выступают в виде тех или иных математических форм.

Математика содействует развитию понятийного аппарата благодаря четко определенным абстракциям, их непреложности, однозначности и логичной строгости. Математические средства позволяют сжимать содержание информации, делать его обозримым и удобным для последующей обработки. Например, вместо того, чтобы отмечать все случаи преломления света в отдельности, достаточно рассмотреть матема-

тическую модель (формулу) закона преломления света: $\sin\alpha/\sin\beta = n$.

С усложнением изучаемых форм движения материи усложняется и необходимый математический аппарат, но, несмотря на это, он оказывается наиболее простой и наглядной моделью самых сложных физических явлений. К примеру, математический аппарат теории относительности или квантовой механики (тензорное, спинорное, операторное исчисление, теории бесконечномерных гильбертовых пространств и т. д.) намного сложнее математического аппарата классической электродинамики (дифференциальное и интегральное исчисления, преобразования в трехмерной евклидовой геометрии и т. д.). Однако ученым на сегодняшний день неизвестны другие, более простые и эффективные средства, которыми могли бы подменяться функции математического аппарата. Это касается не только выше названных физических теорий. Так, невозможно представить развитие теории элементарных частиц и высоких энергий без применения современных математических теорий, какими являются так называемые не вполне регулярные топологические пространства.

С движением познания к сущности изучаемых явлений все труднее становится непосредственно формулировать теории, их объясняющие. В поисках таких теорий ученому приходится выдвигать определенные гипотезы, как правило, существенно различные, порой даже противоположные. Причем если гипотезы относительно тех или иных предполагаемых тенденций либо закономерностей можно проверять непосредственно, то в случае теоретических гипотез это становится невозможным. Поэтому при познании явлений любой природы рано или поздно возникает необходимость математической дедукции. И с каждой гипотезы путем математических выкладок выводят проверяемые экспериментальным путем следствия, которые либо подтверждают гипотезу, либо обнаруживают ее несостоятельность. Развитие современной физики, которое происходит главным образом путем выдвижения теоретических гипотез, подтверждает вышесказанное.

Сегодня более 2000 наук составляют целостную систему знаний о мире. Магистральный путь развития этих наук – их математизация, итогом которой выступают математизированные знания. А в контексте образовательного поля современного обучающегося всего лишь несколько десятков учебных дисциплин, содержание которых оформлено, как правило, на описательном уровне. То, что содержание современной науки должно проецироваться в содержание образовательных программ, является аксиомой, но сделать это сегодня невозможно. Проецирование содержания науки в содержание образования возможно лишь через создание целостной системы учебных математизированных дисциплин.

Интеграция учебных дисциплин есть объективная закономерность развития образования. К сожалению, приходится констатировать, что предметный подход освоения действительности преобладает над методологическим. То, что пришло время выработки у обучаю-

щихся нового стиля мышления, основанного на методологических принципах единства и целостности мира, остается для многих недоказанной теоремой, а не азбучной истиной.

Следует признать, что интеграция учебного процесса исторически конкретна и на разных этапах развития общества решалась по-разному. Так, во второй половине XX в. в советской педагогике межпредметные связи являлись важнейшим принципом обучения. Но абсолютизация индивидуального подхода в учебном процессе привела к тому, что в современной педагогике имеет место лишь принцип дифференциации учебного процесса. Здесь следует сказать, что в понимании дифференциации обучения нет однозначной точки зрения. Как абсолютизация дифференциации, так и ее недооценка являются методологической ошибкой.

В самом деле, дифференциация обучения учитывает индивидуальные возможности обучающихся в педагогическом процессе, предполагает такую его организацию, при которой каждый чувствовал бы себя комфортно и максимально развивал свои способности, удовлетворял свои потребности. В то же время дифференциация позволяет педагогу видеть в любом воспитаннике, в зависимости от его особенностей, уникальную личность, четкую самостоятельную ценность, а не средство к достижению каких-то педагогических целей.

Тем не менее начиная с конца XX в. педагогическая деятельность все больше нуждается в расширении границ узкой специализации, что возможно лишь с помощью противоположного процесса – процесса интеграции. В процессе реформирования системы образования появились педагогические факты, подтверждающие необходимость выработки синтетического стиля мышления обучающегося, позволяющего расширить его творческие границы.

Процесс интеграции учебных дисциплин – это не процесс суммирования, а их объединение на основе взаимосвязи, взаимодополнения, взаимопроникновения методов, понятий, теорий, входящих в данные дисциплины. Так, идеи и методы математического моделирования в биологии придают новое единство всей биологической науке, позволяют выделить совершенно иные черты общности самых различных уровней.

Необходимость радикальных перемен в современном образовании на основе создания целостной системы математизированных учебных дисциплин диктуется не только тем, что математика, облегчая решения задачи обмена семантическими средствами между учебными предметами, позволяет с единых позиций взглянуть на объективную реальность, но, и это главное, способ-

ствует переходу от информационного уровня образования к уровню усвоения знаний и их дальнейшей реализации в практическом преобразовании действительности.

Хочется верить, что в недалеком будущем для всех образователей аксиомой станет тот факт, что без использования в учебном процессе средств и методов математики, интеллектуальных технологий, основанных на математических знаниях, невозможно будет подготовить ни высококлассного специалиста, отвечающего социуму XXI в., ни духовно богатую личность, умеющую найти свое место, определить свою роль в динамично развивающемся мире.

По этой причине и математическое образование в методологическом плане с необходимостью должно представлять собой единство творческой деятельности математика по репрезентации количественной определенности объективной реальности, ее построения в некоторой системе математических средств и активности познающего субъекта, который посредством математических абстракций высокого уровня не только конструирует существующие на данный момент состояния объективной реальности, но и прогнозирует их изменение и развитие в будущем. Другими словами, математическое образование должно представлять собой процесс «творения» такого математического эрудита, универсала, который хорошо видит не только грандиознейший мир математики, но и может создать переходы к другим областям знаний, лежащих в основе научно-производственной деятельности человека.

Таким образом, математика выступает универсальной методологией в поиске приемов и средств не только познания, но и образования, а творческая деятельность математика представляется как образец, идеал познавательной активности субъекта с целью преобразования объективной реальности.

Список литературы

1. Кикель, П. В. Математика и философия / П. В. Кикель. – Минск, 2010.
2. Кикель, П. В. Синергетику и гармонистику в образовательное пространство вуза / П. В. Кикель // Материалы VI Международного симпозиума по трибофатике. – Минск, 2010.
3. Кикель, П. В. Кризис техногенной цивилизации и формирование теоретических оснований социального знания / П. В. Кикель // Образование и педагогическая наука. – Минск: НИО, 2010.
4. Кикель, П. В. Современные образовательные технологии / П. В. Кикель // Образование и педагогическая наука. – Минск: НИО, 2008.
5. Кикель, П. В. Наука и образование в условиях глобализации / П. В. Кикель // Образование и педагогическая наука. – Минск: НИО, 2008.

Аннотация

В статье предпринята попытка осмысления математики как особого способа осмысления реальности. Раскрывается роль математики в идеальном освоении реальности в мышлении. Показана методологическая значимость ее аппарата в современном образовательном и познавательном процессах.

Summary

The attempt of math's comprehension as a means of understanding the reality is undertaken in the article. The role of mathematics in the ideal understanding of reality in thinking is revealed. The methodological importance of its apparatus in the modern educational and cognitive processes is described.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

В. И. Козел,

кандидат педагогических наук, доцент,
Барановичский государственный университет

Современному обществу нужны специалисты-профессионалы, способные самостоятельно и компетентно принимать решения, осознанно брать на себя ответственность за их осуществление, четко определять цель своей деятельности, прогнозировать ее достижения, анализировать ход и результаты, извлекать уроки из возможных неудач и преодолевать трудности. Такие специалисты могут гибко адаптироваться в меняющихся жизненных обстоятельствах, готовы к инновационной деятельности в различных ее сферах.

Многие выпускники педагогических учреждений образования, приступив к работе, на несколько лет как бы проваливаются в «яму адаптации». Причиной тому является низкая профессиональная мотивация при выборе профессии, преобладание в высшей школе гностического (знаниевого) подхода, в рамках которого основной образовательной задачей считается формирование прочных научно-предметных знаний, что влечет подготовку узких специалистов, которым бывает трудно выйти за пределы своей предметной компетентности в силу убеждения в том, что стремление к целостному знанию не является залогом успешности в профессиональной деятельности.

Углубление противоречий между требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности учителя, и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических образовательных учреждений к выполнению ими своих профессиональных функций объясняется многими причинами. Главная из них – падение интереса к изучению психолого-педагогических дисциплин, что связано с отсутствием системно представленных антропологических знаний в процессе подготовки учителя. А ведь именно педагогическая антропология позволяет взглянуть на воспитуемого как на уникальное явление природы, утвердить приоритеты целостности его внутреннего мира, осмыслить его сущностные силы и творческий потенциал, о чем свидетельствуют идеи прогрессивных педагогов Я. А. Коменского о воспитании у ребенка «полноты человечности», Н. И. Пирогова о человеке как высшей ценности, К. Д. Ушинского о познании человека во всех отношениях, П. Ф. Лесгафта о природе ребенка, П. Ф. Каптерева о выражении внутренней самодетельности человеческого организма [1]. Как отмечает В. А. Сластенин, антропологическое знание обуславливает осознанное использование личностно ориентированных педагогических технологий, приоритет субъектно-смыслового стиля деятельности учителя над информационным [2]. Между тем именно антропологические знания обогащают мотивацию студентов педагогических специальностей.

Сущностной характеристикой педагогической деятельности является осуществление диалога в системе «учитель – ученик», «учитель – родитель», «учитель – учитель». В процессе профессиональной подготовки имеет место недооценка формирования диалоговой культуры будущего учителя. Нерешенные противоречия приводят к резкому снижению социального статуса и престижа педагогической профессии, несоответствию системы подготовки учителя общественным потребностям, обострению образовательных проблем.

Анализируя современный кризис образования в контексте современного цивилизационного кризиса, ученые отмечают, что наука и образование теряют связь с целостным представлением о мире, культуре. В условиях возрастающей информационной динамики, глобализации и модернизации общества традиционная система образования становится неэффективной. Основанная на принципах просвещения, направленная на трансляцию знаний, сохранение и воспроизводство духовного опыта, социализацию личности, определяемая состоянием общества и отвечающая «социальному заказу», «такая система образования способствует формированию конформистского типа личности, деперсонифицированного “человека массы”» [3]. Более того, растет количество людей, не рассматривающих образование и самообразование как высшие ценности.

«Мощным инструментом становления общества как общества образовательного, в котором само образование станет личностно значимым, а образованность – общественной ценностью и национальным достоянием», по мнению В. И. Слободчикова и многих

других ученых, «является преодоление антропологического кризиса, становление в рамках образования целостного человека, обретение им образа человеческого в пространстве культуры и во времени», «гармонизация систем знаний христианской антропологии как учения о происхождении и назначении человека, психологической антропологии как учения о закономерностях развития человека в пределах его индивидуальной жизни и педагогической антропологии как учения о становлении базовых способностей, сущностных сил человека в образовании» [4, с.179].

Сформировавшийся в 90-е гг. XX в. антропологический кризис главным образом заключается в отчуждении человека от собственной природы, в утрате, нарушении специфических атрибутивных характеристик человека – независимого мышления, рефлексии.

Сегодня от личности требуют творческой активности, способности к непрерывному интеллектуальному росту и критическому мышлению, самоопределения в системе ценностей бытия. Новым в организации современного образования являются антропопрактики. Для высшей педагогической школы важное значение приобретает освоение внедрения в преподавание социально-гуманитарных дисциплин антропопрактик. В. И. Слободчиков отмечает, что в связи с этим «*требуется подлинно системный пересмотр философских, психологических, социально-педагогических, политико-экономических основ современных гуманитарных практик с точки зрения их подлинно антропологической модальности, их способности целенаправленно строить антропопрактики – практики действительного выращивания "собственно человеческого в человеке"*» [4, с. 182]. Такие практики позволяют целенаправленно проектировать жизненные ситуации, в которых возможно личностное самоопределение обучающегося, обретение им субъектности, авторства собственных осмысленных действий, культивирование его автономии и самодетерминации, саморазвития и самообразования, столь необходимых для профессионального становления. Обычно такие ситуации направлены на решение актуальных для современного общества проблем и вызывают устойчивый интерес у студентов.

Существующая в обществе проблема насилия над детьми в различных его проявлениях вызывает серьезную озабоченность мировой общественности. Специализированный кабинет по подготовке будущих специалистов по предотвращению жестокого отношения к несовершеннолетним, созданный при кафедре педагогики Барановичского государственного университета, представляет собой дополнительную базу практики для выработки знаний и умений предотвращать насилие, оказывать помощь пострадавшим несовершеннолетним. Здесь на первый план выходит не только развитие умения работать с информацией, способности реагировать и эффективно использовать стремительно возникающие и развивающиеся инновации, но и воспитание культурных людей с гуманистической ориентацией и оптимистическим мировосприятием.

Обретение ценности человеческой жизни, самости, возможности самостоятельного мышления, проявления творческой активности и сохранения собственной индивидуальности неразрывно связано с постижением будущим педагогом мудрости строительства собственной судьбы, траектории профессионального развития, эмпатии, умения помогать ближнему и совершать добрые дела, брать ответственность на себя, ставить проблемы и решать их, выстраивать высоконравственные взаимоотношения.

Ценным является то, что такое средство служит обогащению общей и профессиональной культуры будущего педагога качествами, связанными с развитием его гуманности, эмоциональной отзывчивости, сердечности, открытости, формированию профессиональной компетентности в решении значимой для общества проблемы. На базе кабинета проводятся лабораторные и практические занятия, тренинги, круглые столы, игры, встречи, функционируют научный кружок, форум-театр «*Альтернатива насилию*», диалог-кафе, видеоцентр «*Аналитик*», содержится банк необходимой информации.

Влияние средств массовой информации и Интернета на развитие детей, подростков, молодежи в современном обществе велико и не всегда положительно, что обусловлено, по мнению М. Н. Берулава, следующим:

- в пространстве телевизионного эфира преобладают синтетические формы и образы, ориентирующие на эмоциональное восприятие и переживание реальности в развлекательном аспекте;
- современная школа – не единственный источник предоставления информации для обучающихся, и часто эта информация становится все менее значимой и все менее привлекательной для обучающегося. Она вступает в противоречие с информацией, поступающей извне и имеющей свои преимущества, так как процесс ее восприятия всегда индивидуализирован;
- повышенное внимание экрана к проблемам физиологии, культу насилия, бескультурья сказалось на ценностных ориентациях обучающихся [5].

«Используя простоту доступности информации, масс-медиа стремятся сформировать у аудитории особый настрой на легкость жизни, не требующей никаких интеллектуальных, волевых и прочих усилий, вместе с тем ограничивая творческую, деятельную составляющую в человеке до минимума, детерминируя его сознание и поведение» [6].

Воспитать интеллигента может только интеллигентный человек, который сам является носителем высокой культуры. Однако на экране зачастую представлен герой, в сфере жизненных интересов которого отсутствуют патриотизм, желание создать семью, вырастить детей, помочь другим людям, уважение к старикам, умение получать удовольствие от общения с культурой. Изменение телевизионной антикультуры возможно лишь тогда, когда обучающийся даст свою оценку роли современного телевидения в разрушении нравственных основ нации в целом и молодежи в частности. Без решения данного вопроса не будет развиваться экономика нашего государства, поскольку молодежь, которая при-

ходит в нее, других жизненных целей, кроме культа насилия, жестокости, эгоизма, пустого времяпровождения, патологических форм поведения, на экране не видит.

Основными задачами видеоклуба «Аналитик» (руководитель – Е. В. Миранкова) стали:

- предоставление обучающимся информации и ее анализ, позволяющие формировать ненасильственное поведение;
- развитие у обучающихся критического и вариативного мышления;
- умение находить, накапливать, систематизировать, схематизировать, передавать, принимать, интерпретировать информацию с профессиональной точки зрения;
- включение внеучебной информации в контекст профессионального образования.

Для реализации поставленных задач создан банк медиатекстов, разработаны типовые вопросы для их анализа, творческие задания, определены требования к отбору аудиовизуальных текстов (главное требование – использование высокохудожественных образцов), которые открывают возможность их психолого-педагогической интерпретации, «достройки» образов, тексты с содержанием глубокого ценностно-смыслового конфликта и др.

При работе с фрагментами используются следующие технологические возможности и приемы:

- стоп-кадр, когда экранное действие прерывается преподавателем с целью педагогического анализа ситуации;
- ретроспективное возвращение к ранее просмотренному эпизоду с целью изучения его под иным углом зрения;
- изменение скорости демонстрации фрагмента для фиксации мелких деталей реакции персонажей;
- монтаж эпизодов с целью восстановления последовательности событий, сопоставления различных сюжетных линий [7].

Практика психолого-педагогического анализа медиатекстов проходит в условиях дискуссионного сопоставления мнений, позиций студентов и преподавателя, что позволяет приобрести опыт рефлексии, публичной аргументации собственной точки зрения, принятия чужой ценностно-смысловой позиции, группового взаимодействия в поиске решения проблемы. Посредством проективно-аналитической практики в сознании студентов формируются не только актуальные когнитивные схемы ненасильственного поведения, но и образец продуктивной деятельности, позволяющей формировать критическое отношение к медиатекстам, которые содержат потребительские установки, насилие, нацеленность на узкопонимаемый материальный успех, развязность, хамство.

Обретению ценности человеческой жизни, человеческой самости, возможности самостоятельного мышления, проявлению творческой активности и сохранению собственной индивидуальности способствует Студенческий социально-педагогический совет (ССПС) – объединение студентов 1–5-го курсов спе-

циальности «Социальная педагогика», выпускников прошлых лет той же специальности и преподавателей кафедры педагогики (руководитель – Н. И. Дегиль). Исходя из методологической установки, согласно которой формирование профессиональной компетенции специалиста неразрывно связано с формированием соответствующих его личностных качеств, в частности, профессионального самосознания, процесс профессиональной подготовки социальных педагогов представляет единство теоретической и практической работы со студентами. Такое единство осуществляется в коллективном сотворчестве студентов при решении ими вполне конкретных социально-педагогических задач.

Актуальность проблемы создания ССПС диктуется важностью расширения круга вопросов, отражающих деятельность социального педагога в учреждениях различного типа образования с несовершеннолетними, родителями, педагогами, повышением качества подготовки специалистов – социальных педагогов в связи с низкой мотивацией их профессиональной деятельности.

При прохождении практики студентам не всегда удается найти общий язык с «трудными» детьми. Студенты отмечают нехватку знаний для работы с ними и навыков по применению полученных знаний в практической деятельности. Поэтому уже с 1-го курса будущие социальные педагоги приобретают практические навыки через ССПС.

Сочетание таких форм, как самостоятельная preparительная работа, коллективное обсуждение темы, проблемные дискуссии, защита социальных проектов, не только дополняет учебную профессионально-педагогическую подготовку, но и формирует профессиональную позицию социального педагога, развивает научное мышление, гибкость, умение видеть педагогические проблемы, противоречия, прививает вкус к самостоятельному поиску, расширяет профессионально-педагогические горизонты.

Целью ССПС является создание социопедагогической воспитывающей среды, способствующей творческому саморазвитию и самореализации студентов, освоению социокультурного и профессионально-педагогического опыта, формированию ценностного отношения к образованию и самообразованию, потребности в собственном совершенствовании, а также развитию форм самостоятельной, инициативной, ответственной общественной деятельности студентов, ее социальной активности.

ССПС работает по четырем направлениям.

Направление «Компас» имеет своей целью формирование умения будущего социального педагога взаимодействовать с различными категориями детей (несовершеннолетними правонарушителями, беспризорными, детьми группы риска и др.). В данном направлении налажена работа будущих социальных педагогов с Инспекцией по делам несовершеннолетних и Комиссией по делам несовершеннолетних. Наблюдения за деятельностью социального педагога, членов комиссии, поведением подростка, совершившего правонарушение, роди-

телей заносятся в специально созданный дневник социального педагога и анализируются на занятиях.

Направление «*Камин*» предполагает совместную работу студентов и Социально-педагогического центра г. Барановичи с детьми, находящимися в приюте, по формированию у них семейных ценностей, выработке умений организовывать семейные праздники, поддерживать семейные традиции. В работе с детьми ставятся следующие задачи: раскрытие и развитие их личностных ресурсов, жизненно необходимых навыков (коммуникативных, выхода из конфликтных ситуаций в ходе взаимодействия), умений делать подарки другим людям, говорить комплименты, создавать атмосферу доверия и принятия друг друга. Это реализуется на практике через совместную подготовку и проведение студентами и детьми праздников. Так, на протяжении трех лет были организованы творческие мастерские по подготовке к встрече «*Нового года*» (изготовление креативной елки с последующим хороводом вокруг нее), «*8-го Марта*» (изготовление поздравительных открыток для мам, бабушек и друзей), «*Светлой Пасхи*» (рассказ о христианском празднике, украшение пасхальных яиц). Под руководством студентов проведены следующие мероприятия: «*По океану права*» (знакомство в игровой форме с основными документами по защите прав ребенка), «*Веселый волейбол*», «*Спартакиада*» (совместный активный отдых), «*Должны смеяться дети*» (организация совместной концертной программы, посвященной Дню защиты детей), «*Хочу сказать маме...*» (изготовление бумажных цветов и проведение концерта ко Дню матери) и др. Также для ознакомления с одной из форм устройства детей-сирот была организована поездка в SOS-Детскую деревню (д. Боровляны).

Потребительское отношение к жизни, связанное с культом материального благополучия, жизненного успеха, профессионального и общественного роста, привело к катастрофическому падению престижа материнства и отцовства. Изменение прежнего отношения к феномену брака как к священному, потеря самими родителями традиционных нравственных ориентиров, препятствующих подлинно духовному воспитанию детей, обусловили содержание третьего направления «*Счастье материнства*». Данное направление имеет своей целью изучение вопросов гендерной культуры, средств профилактики ранней беременности, заболеваний, передающиеся половым путем, у несовершеннолетних и содействие адаптации несовершеннолетних матерей. Студентами ведется конкретная работа с девочками и девушками в учреждениях образования по профилактике вышеуказанных экстремальных жизненных ситуаций: подобран ряд документальных и художественных фильмов для просмотра и обсуждения, организованы встреча с медицинскими работниками по вопросам контрацепции и профилактики ранней беременности; посещение в больнице детей-отказников с аномалиями развития, матери которых злоупотребляли спиртными напитками, курением.

Направление «*Родительская суббота*» предполагает подготовку будущих социальных педагогов к организации работы с родителями в шестой день. Цель – профилактика социально опасных ситуаций в семье, социального сиротства, раскрытие воспитательного потенциала семьи, профориентационная работа. На базе филиала кафедры была организована выставка работ «*Наши хобби*», составлена памятка-брошюра «*Советы отцам*», проведено заседание кафедры «*Семейный совет*». Все это нашло отражение в исследованиях студентов «*Родительская суббота как педагогическое средство взаимодействия школы и семьи*», «*Формирование у юношей ценностного отношения к отцовству*», «*Формирование у юношей ценностного отношения к супружеству*».

В основе работы ССПС лежит принцип самостоятельности, исследовательско-творческой позиции студента. Преподаватель выступает в роли консультанта, сопровождая студента в работе над педагогическим проектом, обеспечивая доступ к современному передовому педагогическому опыту, предоставляя алгоритм оценочно-аналитической работы с этим опытом. Важным для формирования профессионального самосознания является то, что приобретенные при этом знания носят не пассивный, а максимально активный характер, поскольку в ходе самостоятельного поиска и проблемных дискуссий происходит не просто формирование целостного представления о научно-педагогических явлениях, фактах, причинах и следствиях, но и устанавливается отношение студента к ним, развивается смысл познавательной и преобразовательной деятельности [8].

На базе филиала кафедры педагогики организована работа студентов по программе «*Час продуктивного общения*» (руководитель – Н. В. Романчук). Данная программа предназначена для организации внеучебной деятельности студентов 3-4-х курсов педагогических специальностей и предусматривает систематическое, планомерное, длительное (на протяжении всего учебного года) взаимодействие студентов с различными субъектами образовательной среды школы (обучающимися, учителями, родителями) с целью повышения уровня коммуникативной компетентности будущих педагогов по предупреждению конфликтов. Реализация цели достигается за счет вовлечения студентов во все сферы взаимодействия: учебную, воспитательную, научно-исследовательскую работу со школьниками, работу с родителями, участие в школьных методических объединениях учителей.

Согласно программе будущие педагоги вовлекаются в различные виды деятельности учителя: подготовку и проведение уроков, внеклассных мероприятий, родительских собраний, конференций с последующим самоанализом по плану; руководство научно-исследовательской работой младших школьников; отбор материала для организации стимулирующих и поддерживающих занятий с учениками. Интерес студентов вызывает участие в школьном методическом объединении учителей. Результаты деятельности находят отражение в портфолио будущего учителя.

В процессе реализации программы «*Час продуктивного общения*» совершенствуется профессиональная подготовка будущих учителей через обеспечение практико-ориентированного подхода в обучении, основанного на учете особенностей современной образовательной среды и способствующего развитию навыков эффективного взаимодействия студентов с различными субъектами образовательной среды.

При оценке эффективности своей деятельности студенты отмечают ценность системности работы, возможность видеть взаимодействие учителя с учениками, коллегами, родителями на протяжении всего учебного года. За столь продолжительный период тесного сотрудничества с учителем студенты видят выстроенную концепцию работы педагога, глубоко вникают в сущность педагогических явлений на практике, анализируют достижения и развитие обучающихся класса. В процессе деятельности будущие педагоги имеют возможность выработать взгляд на наиболее эффективный стиль взаимодействия с обучающимися как в учебной, так и во внеучебной деятельности, развивать коммуникативные компетенции.

Новым и непростым видом деятельности для студентов становится участие в руководстве научно-исследовательской работой школьников. Так, в рамках городского дистанционного конкурса исследовательских проектов младших школьников «*Я – исследователь*» были подготовлены следующие работы: «*Путь через века*» (посвящена железной дороге), «*Театр в нашей жизни*», «*Чистый город – светлое будущее...*», «*Куда нас привела игра Василька?*», «*Властелин неба*» и др. Совместно с учителями студенты проходят все этапы подготовки исследований: от выбора темы до презентации работы обучающимися.

Участие в программе «*Час продуктивного общения*» позволяет будущим учителям преодолевать боязнь и неуверенность в себе в общении с учениками, учителями, родителями; приучает родителей и обучающихся воспринимать будущих педагогов как полноправных участников образовательного процесса школы; организовывать и поддерживать эффективное взаимодействие с обучающимися вне уроков; способствует развитию умения прогнозировать взаимоотношения и взаимодействие, владеть средствами организации продуктивного диалога, создавать активно-положительное отношение к процессу коммуникации [9].

Накопленный кафедрой опыт в системе подготовки современного учителя открывает новые горизонты

для развития педагогического образования. Систематическая и целенаправленная внеаудиторная деятельность в направлении постижения антропологического знания через освоение студентами антропопрактик позволяет не только приобщаться к основам профессии, но и преодолевать неверие в высшие ценности жизни, цинизм, скептицизм, подозрительность, утриванный эгоизм, недоброежелательность к окружающим, страх перед будущим и перед миром в целом, стремление к превосходству над другими людьми. Основным в работе кафедры педагогики является понимание сущности современного образования как ориентированного на неразрывность познания с этикой и духовностью, восприятие мира как живого и целостного существа, что позволяет готовить учителя с гибким и многомерным мышлением.

Список литературы

1. *Максакова, В. И.* Педагогическая антропология: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Максакова. – М.: Академия, 2001. – С. 174.
2. *Сластенин, В. А.* Интегративные тенденции в психолого-педагогическом образовании / В. А. Сластенин. – М.: Изд. Дом Магистр-пресс, 2000. – 386 с.
3. *Ортега-и-Гассет Х.* Восстание масс / Х. Ортега-и-Гассет // Избранные труды. – М., 1997. – 463 с.
4. *Слободчиков, В. И.* Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. – 2-е изд., пер. и доп. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.
5. *Берулава, М. Н.* Антропологический кризис и перспективы человека / М. Н. Берулава // Вестник Университета Российской академии образования. – 2006. – № 4. – С. 17–27.
6. *Ильянович, Е. Б.* Человек в условиях современного антропологического кризиса / Е. Б. Ильянович // Ученые записки ТНУ Серия: Философия. – 2007. – Т. 20(59), № 1. – С. 189–198.
7. *Меньшикова, Т. И.* Подготовка будущих социальных педагогов к работе с подростками, проявляющими агрессивное поведение: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. И. Меньшикова. – Таганрог, 2008. – 144 л.
8. *Дегиль, Н. И.* Студенческий социально-педагогический совет БарГУ: опыт сотворчества / Н. И. Дегиль // Воспитание в сотворчестве (сотворчество педагога и студента: содержание, формы, методы): сб. науч. ст. / под науч. ред. д-ра филос. наук, проф. В. В. Познякова. – Минск: РИВШ, 2013. – Вып. 5. – С. 247–254.
9. *Романчук, Н. В.* Организация работы студентов на факультативных занятиях по дисциплине «Тренинг эффективного педагогического взаимодействия» / Н. В. Романчук // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Я. Купалы. Серыя 3. Філалогія. Педагагіка. Псіхалогія. – 2013. – № 2. – С. 109–113.

Аннотация

В статье определены основные причины невысокого уровня готовности выпускников педагогических специальностей к успешному осуществлению будущей профессиональной деятельности, представлены некоторые пути решения проблемы подготовки современного учителя через постижение студентами антропологического знания в процессе участия в антропопрактиках, организованных на кафедре педагогики.

Summary

The article is devoted to revealing the main reasons for the teacher training institutions graduates' low level readiness to successfully implement their future professional activities. There have been put forward some ways to solve the problems of modern teacher training by means of students' cognizing anthropological knowledge while participating in anthropological practices arranged by the Department of Pedagogy.

ДУХОВНО- ПРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ ХРИСТИАНСТВА В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е. А. Лагуновская,
кандидат философских наук, доцент,
Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина

Христианству более 2000 лет, но его ценности по-прежнему актуальны и обладают огромным конструктивным потенциалом воздействия на формирование культуры межличностных и социальных взаимоотношений, главным образом на внутренний мир личности. Анализ ценностей христианства как системы моральных ориентиров-регулятивов нравственного поведения в современном белорусском обществе позволил категорически представить их тремя группами, адекватными трем модусам отношения человека, – с миром, с конкретной социальной действительностью, ценности как основание внутренней рефлексии индивида: 1) ценности, раскрывающие отношения человека с внешним – природным и социальным – миром (библейские заповеди, христианский духовно-нравственный идеал, принципы поведения, общения и деятельности, нормы и оценки); 2) ценности, выражающие личностное отношение человека к человеку (любовь как главное моральное чувство и состояние, духовно-нравственные цели, мотивы, установки и ценностные ориентации); 3) рефлексивные ценности, представляющие отношение личности к самой себе и своему внутреннему миру (достоинство, совесть, свобода, стремление к самосовершенствованию: нравственное самосознание, самооценка, самоконтроль и др.).

Центральной идеей христианства является идея «завета», связывающая «Ветхий завет» и «Новый завет» и обозначающая взаимное обещание верности союза, который Бог заключает со своими избранниками. Новый завет (Союз) Бога с людьми реализуется через великую миссию и крестную смерть (с последующим Воскресением Иисуса Христа) как основа христианского мировоззрения. Богочеловеческая сущность Иису-

са проявляется как воплощенное Божественное Слово (Логос). Этот логос представляет собой начало всех начал (вначале было Слово) и времен. Такая трактовка открывает пространство для диалога Бога с человеком, человека с Богом и человека с человеком во имя духовного самовоспитания человека. Троичность диалога христианства – основа современной культуры, определяющая основные направления и пути развития современного диалога, нацеленного на возвышение духовного начала в человеке. Традиционно духовное начало личности чаще всего связывают с общественным и творчески-созидательным характером его жизнедеятельности, с включенностью человека в мир культуры.

Ценности Ветхого завета детерминируют отношения человека с внешним миром и утверждают определенные конструктивные социальные формы поведения, общения, деятельности, отвергая эгоистические и авторитарные. Ветхозаветный принцип возмездия: «Перелом за перелом, око за око, зуб за зуб: как он сделал повреждение на теле человека, так и ему должно сделать» (Левит. 24, 20) – нацелен на установление справедливости и утверждение ценности человеческой жизни в условиях Древнего мира. В напряженных условиях коренных социальных перемен Новый завет постулирует терпение и смирение, в отличие от Ветхого завета, выступающего за активность человеческих действий. Подтверждая ветхозаветные ценности, Новый завет дополняет его принципиально новыми нравственными положениями, отличающимися христианскую нравственность от традиционных общечеловеческих норм. Ценности Нового завета основаны на принципе жертвенной любви и доброжелательного отношения ко всем людям: «Вы слышали, что сказано: люби ближнего твоего и ненавидь врага твоего (Левит. 19,17–18). А я говорю: любите врагов ваших (Мф. 5, 21)». Для понимания любви к врагам использовано греческое слово «*agape*», раскрывающее отношение, превосходящее психологическую привязанность: оно находится в иной, духовной плоскости. Христианское понятие об «*agape*» (любовь нисходящая, жертвенная) как духовном единении, направленном на всех людей, на любого ближнего, совершило нравственный переворот в сознании человечества.

Ценность жертвенной любви понимается в Новом завете как основа всех остальных ценностей, квинтэссенция духовно-нравственного совершенства. Мучительная смерть Богочеловека во имя спасения человечества – высшее проявление Божественной любви к людям. Евангельская формула «Бог есть любовь» раскрывает уникальность места христианства в истории религий.

В древнегреческой философии, в рационализме и идеализме духовность человека часто сводилась к разумности, что определялось спецификой античного мышления, основанного на принципе объективизма. В период Средневековья происходит радикальное переосмысление основополагающих принципов, лежащих в основе духовно-нравственных ценностей. Созерцательность античности уступает место средневековому рационализму, при этом существенное влияние на осмысление духовности оказывает церковная монополия в духовной жизни общества, христианский Бог как ос-

нова внутреннего мира человека. Духовность как противостояние человека бытию, как характеристика сознания, выходящего за свои границы и направленного к сфере трансцендентного в нравственном отношении предстает как стремление человека и общества к совершенству. Духовно-нравственные основы христианства как вероучения и практики, с одной стороны, направляют ум человека к возвышенному (идея Бога), а с другой – обращаются к повседневности, что выражается в формах нравственного поведения. Таким образом, происходит постоянная корреляция: трансцендентное – имманентное. Если духовность характеризует высшие, «вертикальные» устремления личности, то нравственность – сфера ее «горизонтальных» устремлений, отношений с людьми и обществом. Согласно принципу ревенационизма источником для познания духовности и нравственности является Библия, признающая всеми христианскими конфессиями: православием, католицизмом, протестантизмом. Также общей особенностью вероучения названных конфессий (и тем, что отличает их от других) является вера в Троицу и богочеловечество Иисуса Христа, хотя и с некоторыми особенностями [1, с. 7].

Экзистенциальный вопрос в отношении социума к христианству, по Достоевскому, «*искание Бога*», связан с проблемой несоответствия между сущим и должным, неполнотой личной жизни и универсальностью жизни общечеловеческой [2, с. 328]. Как индивидуальная и социальная практика христианство не обрело бы мирового признания, если бы сводило понятие «*духовность*» к определенному религиозному содержанию. Особый социокультурный статус духовности является следствием способности личности конституировать себя как субъективный мир сосредоточения ценностей.

Христианские ценности корректируют мировоззренческие установки личности, отражая структурные системные связи между ее внутренним миром и социальной действительностью. По мнению С. Л. Франка, грех (игнорирование стремления духовного начала личности к развитию в соответствии с моральными принципами) в социальном пространстве соответствует понятию «*моральное зло*», что не предполагает религиозных убеждений. Система христианских ценностей предоставляет возможность определения морального зла, онтогенетическое (в индивидуальном духовном развитии) и филогенетическое (в историческом развитии человечества) действие которого производит определенные психологические, духовные и даже физические изменения в природе человека и социума [3, с. 290]. Моральное зло (отсутствие ориентации на духовные ценности) обуславливает нравственную деградацию, оказывает дисбалансирующее влияние на происходящие в нем мыслительные, волевые и чувственные процессы, усиливает деструктивные процессы в отношениях с внешним миром, другими людьми, самим собой.

Модус нравственного отношения человека к внешнему миру христианство определяет через библейские заповеди, духовно-нравственный идеал, принципы поведения, общения, деятельности, нормы и оценки. Заповеди христианства детерминируют любое нарушение прав ближ-

него, их исполнение призвано ограничивать собственные эгоистические желания ради интересов ближнего и развивать способность любить: «*Заповеди: не прелюбодействуй, не убивай, не кради, не лжесвидетельствуй, не пожелай чужого и все другие заключаются в сем слове: люби ближнего твоего, как самого себя*» (Рим. 13, 9). В современных условиях следование евангельским заповедям предоставляет человеку возможность сделать нравственный выбор в процессе принятия решений.

Христианский идеал, воплощенный в личности Иисуса, направляет его последователей на развитие духовно-нравственных аспектов жизнедеятельности: «*Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш небесный*» (Мф. 5, 43). Этот пример эксплицирует смыслообразующую заповедь христианства: «*Возлюби Господа Бога твоего... возлюби ближнего твоего, как самого себя; на сих двух заповедях утверждается весь закон и пророки*» (Мф. 22, 37–40).

Важную роль в преобразовании теоретической модели морального поведения в практическую установку играет ее репрезентация в жизненном пути Иисуса. Творческое развитие и квинтэссенция евангельских принципов в Его личности ориентируют человека (общность) на кардинальные перемены в нравственно-созидательной деятельности. При этом главный акцент делается на развитии способности личности различать добро и зло как осознанный процесс ее свободного выбора. Таким образом, духовно-нравственный идеал направляет христиан на изменение и самоизменение мировоззренческих основ сознания, отношения и деятельности. Управление этим процессом осуществляется не столько «*извне*», но прежде всего «*изнутри*» (без опоры на внешние санкции, страх наказания или общественного мнения), так как выражает отношение личности к самой себе и своему внутреннему миру.

Достижение христианского идеала предполагает реализацию нравственных принципов поведения, общения и деятельности. Данные регулятивы, конституируемые заповедями, способствуют развитию духовного начала человека, нравственных аспектов его жизнедеятельности, взаимоотношений с людьми. Их основу составляет принцип любви к ближнему, воплощающий суть христианского гуманизма, на протяжении многих веков представлявшего духовный стержень развития европейской цивилизации [4, с. 27].

Христианские нормы ориентированы на нравственно-созидательную деятельность (например, исповедь, участие в обрядах, способствующих возвышению духовного начала личности, и др.). Нарушение нравственной нормы как следствие свободного выбора человека разрушает не только его единство с внешним – природным и социальным – миром, но и дисбалансирует его внутренний мир.

В практике христианства оценка выступает как одобрение и поддержка нравственных отношений, чувств, поступков либо обличение аморализма в явлениях социальной действительности, образе жизни, чертах характера. Оценка призвана устанавливать соответствие или несоответствие поступка, мотива или поведения в целом категориям добра и зла, критерием которых

выступае прынцып любові: «*И если я раздам все имею мое и отдам тело мое на сожжение, а любви не имею, нет мне в том никакой пользы*» (1 Кор. 13, 3).

Если заповеди, идеал, принципы деятельности, нормы и оценки конструируют для христианина субъективную модель внешнего мира, то отношение к событиям и явлениям окружающей действительности выражает нравственные чувства, возникающие при восприятии и оценке поступков или качеств людей и самой личности с позиций христианских норм. В индивидуальной практике нравственные чувства обуславливают переход от нравственного сознания к поведению. Любовь как главное моральное чувство и состояние христианина определяет его отношение к социальной действительности, и прежде всего к другому человеку: «*Нет больше той любви, как если кто положит душу свою за други своя*» (Ин. 15, 13).

Ценность любви обуславливает духовно-нравственные цели, мотивы, установки и ориентации христианина по отношению к конкретному сегменту социальной действительности. Отношение христианина к социальной действительности реализуется через ценность любви к согражданам и Родине. Любовь к простым людям для Ф. Скорины – основное воплощение любви к Родине. В русской религиозной философии ценность государства возрастает в зависимости от влияния его политики на развитие духовного начала человека. Е. Н. Трубецкой пишет: «*Кто хочет, чтобы жизнь человеческая когда-нибудь, хотя бы за пределами земного, претворилась в рай, то должен благословлять ту силу, хотя бы внешнюю, которая до времени мешаает миру превратиться в ад*» [5, с. 328]. Христианское отношение к социальному миру не соответствует ни анархизму, ни равнодушному отношению к государству, ограничивающему моральное зло внешними преградами. Например, Сергей Радонежский во время татарского нашествия обратился к князю Дмитрию (впоследствии Донскому): «*Иди смело против безбожников и победишь!*» Единственным обоснованием войн в христианском вероучении служит исполнение заповеди о любви к ближним – своим согражданам и необходимость их защиты.

Христианская семья играет важную роль в формировании нравственного сознания (воплощая экзистенцию всего человеческого бытия и самоидентификацию человека) и отношения (способствуя развитию у ребенка способности любить окружающих и закреплению его первых убеждений об иерархии), проецируемых им впоследствии на отношения в социуме. Строгая иерархичность традиционной христианской семьи раскрывает приоритет интересов ближнего над личными: отец – мать – старший ребенок – я – младший ребенок – и формирует установку развивать собственные нравственные формы поведения в соответствии с общественными, коллективными интересами. Семья как основа любого государства выступает посредником между личностью и социальными институтами.

Установка, фиксированная в опыте христианина, предрасположенность воспринимать и оценивать действительность на моральной основе формируют его готовность к нравственным действиям, ориентированным на приоритет интересов ближнего над собственными,

к согласованию личных и общественных интересов. С. Л. Франк отмечает: «*...всякая жена и мать, вносящая какой-то свой собственный нравственный стиль в жизнь семьи, ... есть уже творец*» [3, с. 284]. Факторами деструктивного влияния на личность являются отсутствие структурно-иерархической организации семьи, ценности любви как ее фундамента, случаи, где ценности внешнего мира или выполнение социальных обязанностей превыше воспитания детей. В современном мире нарушение данных христианских норм и доминирующая ориентация на эгоизм и моральный нигилизм способствует нестабильности семьи.

Мотивы поступков характеризуют уровень развития нравственной культуры личности, выполняя важную роль в системе моральных регулятивов христианства. Если человек внешне действует в соответствии с христианскими нормами (дает милостыню, посещает храм и т. д.), но при этом желает прославиться, извлекает пользу или испытывает удовольствие, то его действия нельзя назвать нравственными.

Ценностные ориентации в христианском вероучении предполагают духовно-нравственное тождество продуцирования смысловых конструкций, схем и сценариев поведения. В индивидуальной и социальной практике христианина ценностные ориентации основаны на морально-созидательном состоянии и отношении к себе и всем людям. Христианский подход при экспликации ценностной ориентации основан на естественном приоритете последнего понятия в дихотомии «*иметь или быть*». Христианские ценностные ориентации удовлетворяют экзистенциальные потребности людей и определяют их мировоззренческие позиции, открывая богатейшие возможности перед каждым к постоянному духовному росту, соответствующему основным тенденциям формирования нравственного поведения личности в обществе.

Духовные ценности христианства, выражая смысл существования человека и его жизнедеятельности, определяют его отношение к себе и своему внутреннему миру. К таким ценностям относятся любовь, достоинство, совесть, свобода, характеризующие степень восхождения человека к христианскому идеалу на основе нравственного самосознания, самооценки, самоконтроля, саморегуляции, самовоспитания, самодисциплины и др., являющихся структурными компонентами процесса внутриличностной рефлексии. Реализация данных ценностей как важнейших проявлений существования человека является показателем степени его духовности.

Модус нравственного отношения человека к самому себе и своему внутреннему миру в вероучении и практике христианства обусловлен ценностью уникальной человеческой личности, созданной Богом по своему образу и подобию («*Возлюби ближнего твоего, как самого себя*» (Мф. 22, 39)). В соответствии с христианским пониманием гуманизма любой человек уникален и бесценен независимо от его социальной роли, статуса и поведения, так как наделен индивидуальными чертами и свойствами. Такой подход в современных условиях является критерием духовно-нравственного развития общества.

Ценность достоинства человека раскрывается в его призвании реализовать в жизни свои лучшие качества и стать «*солью земли*» и «*светом миру*», преодолев все, что мешает этому. Высшая степень достоинства человека состоит в обретении им подлинной свободы – свободы стать самим собой в духовно-нравственном отношении, что раскрывает три грани ценности ответственности в христианстве [6, с. 18–19].

Основывающиеся на свободе воли рефлексивные ценности христианства в повседневной жизни верующего человека можно представить как последовательность «*устойчивых навыков правильного действия*» в его интенции к духовно-нравственному совершенствованию [7, с. 191]. В развитии способности моральной рефлексии важную роль играет институт исповеди как компонент механизма духовно-нравственной регуляции индивидуальной и социальной деятельности приверженцев христианства. Верующий человек имеет возможность соотносить свои поступки с высоким христианским идеалом и, осознав свое несовершенство и несовершенство других, простить их и проявить терпимость, смирение, доброжелательность и добродетельность («*твори добро*»: милосердие, заботу и т. д.), закрепляя, таким образом, свое нравственное сознание в формах нравственного поведения. При этом внутренним критерием нравственного сознания в человеке, проявляющимся как субъективное переживание соответствия или несоответствия его поведения духовно-нравственным ценностям, в вероучении и практике христианства выступает совесть.

Совесть является центральной категорией среди рефлексивных ценностей христианства, так как устанавливает связь морального сознания и поступка с христианскими нормами поведения, выполняя тем самым роль регулятора повседневных действий и отношений людей. Понятие о совести как особом нравственном чувстве, интерпретируемом как нечто изначальное, независимое от социальных условий и телесной организации человека, присутствует не только в христианском вероучении, но и в мировоззренческих системах английских моралистов XVII–XVIII вв., И. Канта, экзистенциализме и интуитивизме. Только поведение, сообразное с совестью, можно назвать нравственным: «*Дело закона у них (язычников) написано в сердцах, о чем свидетельствует совесть их и мысли их, то обвиняющие, то оправдывающие одна другую*» (Рим. 2,15). Однако согласно новозаветной апостольской заповеди, совесть не отождествляется с понятием сердца в Ветхом завете; это новое сознание человека, живущего по нормам Христа.

Свобода как ценность христианства предстает в двух аспектах: как свобода нравственного выбора и условие духовной жизни (по отношению к дихотомии «*добро – зло*») и как результат процесса самосовершенствования, ориентированного на созидательное использование потенциала личности в процессе познания истины. («*В лукавую душу не войдет премудрость и не будет обитать в теле, поработанном греху*» (Прем. 1,4)). Освобождение от эгоистических и утилитарных интересов способствует актуализации ценности совести в нравственном самосознании личности и ее жизненной позиции, являясь критерием нравственной

развитости. Диалектика жизни такова, что чем больше человек осознает ценность свободы и ответственности, тем больше утверждается его внутреннее единство с обществом и проявляется его собственная духовно-нравственная свобода. В свою очередь ценность общественных отношений тем выше, чем более они способствуют свободе нравственного выбора личности.

Утверждение ценностей достоинства, совести, свободы воли, выражающих отношение человека к самому себе, конституирует его стремление к совершенствованию собственного внутреннего мира. Ценность нравственного совершенствования формируется на основе нравственного самосознания, самооценки, самоконтроля, самовоспитания и самодисциплины, являясь результатом духовной жизни: «*Поступайте по духу, и вы не будете исполнять вожделений плоти...: ссоры, зависть, гнев распри, разногласия*» и т. д. Плодами Духа являются «*любовь, радость, мир, долготерпение, благость, милосердие, вера, кротость, воздержание*» (Гал. 5, 19–23). Процесс нравственного совершенствования становится возможен только на основе интенции индивидуального сознания к моральной рефлексии.

Активная, творческая роль нравственного самосознания как новая грань механизма совершенствования человека раскрыта в жизнедеятельности Иисуса, что по существу переводит трансцендентную природу морального закона в план имманентности [8, с. 251]. Важную роль ценность самосознания приобретает в современных условиях, когда общественное одобрение или осуждение за соблюдение или нарушение нравственных норм больше не определяют моральную регуляцию личности («*Да будет совершен Божий человек, ко всякому доброму делу приготовлен*» (2 Тим. 3, 17)). В нравственном самосознании ценности христианства представлены как часть общечеловеческого духовного опыта, что предоставляет человеку возможность использовать их как ориентир для дискурсивных практик.

Ценность самооценки способствует осознанию человеком своего Я в контексте надления им значением совершенного поступка и проявленного качества. Аврелий Августин в своем произведении «*О бессмертии души*» пишет, что в процессе выявления несоответствия между наличным и должным, между «*ветхим*» и «*новым*» человеком, ему предоставляется возможность осознать необходимость осуществления поворота развития своего внутреннего мира в русло гармонизации и преодоления деструктивных процессов [9, с. 459]. На современном этапе ценность нравственной самооценки как основания внутренней рефлексии индивида способствует изменению им своего сознания, отношения и поведения на духовно-нравственной основе.

Ценность самоконтроля направлена на сознательное самоограничение человеком своих деструктивных поведенческих интенций и преодоление любого негативного воздействия окружающей среды. Кирилл Туровский рекомендует: «*...внимай своему образу и житию...*» [10, с. 397]. В системе рефлексивных ценностей самоконтроль нацелен на репрезентацию опыта нравственного поведения и качественно влияет на формирование культуры поступка личности. Поэтому прак-

тика хрысціянства прадполагае цэлеустраемленае паводзіне чалавека, самастойна фармірующага для сябе нравственныя абавязанні на аснове моральнага самокантроля і самоацэнкі совершаных дзействаў.

Цэннасць самарэгуляцыі актуалізуе магчымасці асобы як дзейснага суб'екта свайго жыцця ў пераадоленні нравственных колізій і разрэшэнні экзистенцыйнай сітуацыі: «*Не сообразуйтесь с веком сим, но преобразуйтесь обновлением ума вашего*» (Рим. 12, 2). Самарэгуляцыя і оптымізацыя сацыяльных камунікацый спосабствуе жыццёвы крызіс. У вераванні хрысціянства ён яўляецца неабходным знешнім фактарам самарэгуляцыі і прадстае як перерыв паступеннага развіцця асобы, прадстаўляючы ёй магчымасць пераафармавання раней складзенага структураў дзейнасці, абшчэння і асобных характэрыстык.

У сацыяльнай практыцы хрысціянства цэннасць самавоспалання прадстаўлена наработанымі ўзрўнямі тэрпымасці к жыццёвым крызісам, высчайшай ступенню авладання свабодой, котрая переносіма культурай і індывідуальным сазнаннем. Рэпрэзентацыя цэннасці самавоспалання ў практыцы хрысціянства сведчэ, што па мере духоўнага развіцця асобы становіцца крэатыўнее і тэрпымее ёе адносіне к жыццю, змяншаецца прастранства знешняй барацьбы і патрэбнасць у трансфармацыі рэальнасці ў саотвэствіі с мадалнасцю асобнай структуры. У савременных ўмовах функцыянальнай асновы нравственнага самавоспалання прызвано выступіць творчэскае адносіне асобы к моральным нормам хрысціянства, пераафармаванне іх ў сваю асобную нравственную культуру сазнання, адносіне і дзейнасці.

У сістэме ўніверсітэцкага гуманітарнага афармавання неабходна інфармаванне аб хрысціянскіх цэннасцях, адрэдаляючых адносіне чалавека с знешнім – прыродным і сацыяльным – мірам, т. е. папулярызация евангельскіх заповедаў, духоўна-нравственнага ідеала, прынцыпов паведэння, абшчэння і дзейнасці, норм і ацэнак, не нарушаючых прав веруючых і атеістаў; абоснаванне рацыянальнасці выбара даных цэннасцей хрысціянства как моральных універсальі і раскрыцце дэструктыўных паследствій іх ігнаравання для асобы і сацыума ў савременных ўмовах.

У нравственна-воспалатэльнай рабаце педагога неабходна абрашчэнне к духоўным началам студэнцкай моладзжы, цэлааправленае въздзействіе на фарміраванне ёе жыццёвай пазыцыі, аснованнай на цэннасці любві как глаўнама моральнама чувствэ і састаяннн, абуславліваючэма духоўна-нравственныя цэлі, мотывы, ўстаноўкы і цэннасцныя арыентацыі і व्यражаючэма асобнае адносіне чалавека к сацыяльнай дзейнасці і прыжде вьсего чалавека к чалавеку.

На асобным узрўня моладой чалавек, самастойна асущэствляючы выбар между разлнчнмыі цэннасцныі арыентацыі, может прыняты цэннасці хрысціянства как аснованне свайго знешняй рэфлэксій (чэрез самопознанне, самовоспаланне, самокантроль і др.). Павышэнне ролі цэннасцей хрысціянства ў адрэдаляючэма экзистенцыйнама і сацыяльнама выбара чалавека прызвано выступіць мацнмы і аэффэктывным позытыўным срдствэма духоўна-нравственнаго развіцця.

Спісак літэратуры

1. *Короткая, Т. П.* Хрысціянства ў Беларусі: історыя і савременнасць / Т. П. Короткая, А. И. Осипов, В. А. Теплова. – Мінск: Моладзж. наўч. аб-во, 2000. – 71 с.
2. *Леваш, И. Я.* Хрысціянская ідея: утрата і възкрэшэнне смысла / И. Я. Леваш // Культурология. – Мінск: ТэтраСістэма, 1998. – С. 324–375.
3. *Франк, С. Л.* Рэальнасць і чалавек / С. Л. Франк. – СПб.: РХГІ, 1997. – 448 с.
4. *Лаптенюк, А. С.* Нравственнаа культура ашчэства: прэ-емствэннасць і новацыі / А. С. Лаптенюк. – Мінск: НІО, 1999. – 201 с.
5. *Трубецкой, Е. Н.* Ізбранныя прызвэдэння / Е. Н. Трубецкой. – Растов н/Д: Фенікс, 1998. – 512 с.
6. *Ильин, И. А.* Аксиомы релігійнаго апыта / И. А. Ильин. – М.: Рарог, 1993. – 448 с.
7. *Жильсон, Э.* Ізбраннае / Э. Жильсон. – СПб.: Універсітэцк. кн., 1999. – Т. 1. – 496 с.
8. *Павловская, О. А.* Хрысціянскыя нравственныя цэннасці ў жыцці савременнаго чалавека / О. А. Павловская // Безопаснасць Беларусі ў гуманітарнай сфэра: сацыокультурныя і духоўна-нравственныя праблемы / НАН Беларусі, Ін-т філасофій; О. А. Павловская [і др.]; пад рэд. О. А. Павловскай. – Мінск: Беларус. наўка, 2010. – С. 244–256.
9. *Августин, Б.* Об ісчнннй релігій / Б. Августин // О бессмертнй душі / Б. Августин. – М., 2004. – С. 459–462.
10. *Тураўскі, К.* Творы Кір'ыла Тураўскага / К. Тураўскі // Кір'ыл, епіскап Тураўскі: Жыццё. Спадчына. Светапогляд / склад. і наўк. рэд. А. А. Мельнікаў. – Мінск, 2000. – С. 252–452.

Анотацыя

У астае выяўляецца гуманістычэскы патаенцыал хрысціянскіх цэннасцей ў фарміраваннн сістэмы цэннасцных рэгулятываў студэнта ўніверсітэца как суб'екта нравственнаа культуры, ў ачастнн ідеалаў, норм, ацэляў, ўстаноўк і др. Делаеться вьвод о ацэсаобразнасці рэпрэзентацыі цэннасцей хрысціянства ў ўніверсітэцкама гуманітарнама афармаванні как сістэмы моральных арыентаваў-рэгулятываў нравственнаго паведэння асобы ў савременнама ашчэствэ, ааекватнай трэма направлэнням адносіне чалавека – с мірам, с канкрэтнаа сацыяльнаа дзейнасцінасцю, цэннасці как аснованне знешняй рэфлэксій індывіда.

Summary

The article reveals humanistic potential of Christian values in the formation of the system of value regulators university student as the subject of moral culture, in particular the values, norms, goals, objectives, etc. The conclusion about expediency representation Christian values in the university humanitarian education education as a system of moral regulators of moral behavior the individual in modern society, adequate three areas of human relations – with the world, with a particular social reality, values as the basis of the individual inner reflection.

Информационно-коммуникационные технологии в вузовском социально-гуманитарном образовании: дидактические аспекты применения облачных сервисов

В. Л. Лозицкий,

кандидат педагогических наук, доцент,
зав. кафедрой гуманитарных наук, философии и права,
Полесский государственный университет

В соответствии с положениями Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года в качестве одной из актуализируемых целей определено создание для населения равных возможностей для получения качественных образовательных услуг на уровне современных требований национальных и международных стандартов вне зависимости от места проживания и обучения с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [1]. Достижение указанной цели предполагает решение следующих ведущих задач:

- разработка качественных образовательных ресурсов, услуг и обеспечение их доступности пользователям;
- эффективное вовлечение в образовательный процесс всего многообразия средств информатизации в условиях обеспечения мобильности обучающихся в использовании необходимых информационных ресурсов.

В качестве одного из заявленных авторами Концепции целевых направлений определено обеспечение всех субъектов образовательного процесса удобным и постоянным доступом к образовательным ресурсам и сервисам. Очевидно, что реализуемое нормативно-правовое и технико-технологическое обеспечение процесса интеграции ИКТ в образовательный процесс, в том числе и в области вузовского социально-гуманитарного образования, не может не актуализировать потребность в соответствующем высокоуровневом методическом обеспечении системы обучения с учетом всей ее специфики. Поступательное техническое развитие оборудования и технологий, результирующе выражаемое в технико-технологическом совершенствовании инфраструктуры информационно-образовательной среды вуза, опережает систему методического обеспечения организации и осуществления средствами ИКТ целостного процесса обучения. Развитие педагогической практики и накопленный опыт обучения студентов вуза с помощью электронных средств обучения (ЭСО) также обуславливает необходимость глубоких практико-ориентированных научных обобщений. Преподавателю, осуществляющему подготовку специалиста-профессионала, необходимо четко понимать технологический и дидактический потенциал, заложенный в предлагаемых современных средствах ИКТ, к которым мы можем отнести и сферу облачных вычислений, а также связанный с ней облачный сервис.

Следует отметить, что наукой накоплен определенный потенциал в рассмотрении теории и практики применения облачных вычислений в образовании. Впервые данная проблематика была исследована в работах зарубежных авторов [3]. На постсоветском пространстве в исследованиях И. П. Клементьева, З. С. Сейдаметовой, Н. Ф. Соколовой, В. А. Устинова, Е. А. Широковой осуществлены попытки рассмотрения теоретических и практических аспектов создания и использования облачных ресурсов и сервисов [4]. Среди белорусских авторов данная проблематика исследуется С. В. Абламейко, В. В. Анищенко, Ю. И. Воротничким, А. Н. Курбацким, Н. И. Листопадом, Е. В. Олизаровичем [5]. В публикациях С. А. Бородич, О. Л. Жук, С. Н. Сиренко разноаспектно рассматриваются организационные и методические условия применения потенциала ИКТ в системе вузовского профессионального образования, в том числе и с использованием высокотехнологичного потенциала облачных сервисов [6]. Применительно к социально-гуманитарному образованию в вузе на проблематику использования сферы средств облачных вычислений обращали внимание Е. Н. Балыкина, А. А. Приборович, В. Н. Сидорцов, С. Н. Сиренко [7].

Сущность облачного сервиса, который авторы часто определяют как «облачные технологии», состоит в предоставлении пользователю хостинга удаленного доступа через Интернет к избираемым услугам,

информационным ресурсам, специализированным приложениям. При этом под хостингом мы понимаем услугу по размещению физического объема информации того или иного пользователя на удаленном высокотехнологичном оборудовании провайдера в центрах хранения и обработки данных с неременным обеспечением высокоскоростного подключения к каналам связи и доступа к ним. В свою очередь термин «облако» (cloud) используется в качестве метафоры, образа сложной инфраструктуры, за которой скрываются все технико-технологические детали и частности. Облачным сервисом в своей повседневной практике мы пользуемся, часто и не догадываясь об этом. Почтовый ящик, открытый на Yandex.ru или TUT.by, позволяет нам осуществлять переписку везде, где есть доступ к сети Интернет. При этом электронная почта с помощью облачного сервиса – всего лишь меньшая часть того, что может предоставить пользователю технологическая часть облачных вычислений, скрываемая за английским термином cloud computing.

Следует отметить, что развитие сферы облачного сервиса стало актуальным в связи с возникшей и стремительно нарастающей потребностью пользователей в более экономичном и эффективном по сравнению с традиционным размещением программного обеспечения и сохраняемой информации. Рассматривая вопросы использования технологического и дидактического потенциала облачных сервисов в системе вузовского социально-гуманитарного образования, следует выделить как их преимущества, так и недостатки, обусловленные организационной и технологической спецификой интеграции предоставляемых высокотехнологических услуг и средств обучения в образовательную практику. Преимущества облачных сервисов:

- гибкость оплаты и ее эластичность (пользователь в лице учреждения образования платит только за то, что использует, и оплачивает услугу только тогда, когда она ему необходима);
- экономичность (вопросы приобретения программного обеспечения и оборудования удаленных центров хранения и обработки данных, обслуживания и модернизации решает его собственник-провайдер; минимизируется потребность в оборудовании специализированных компьютерных учебных аудиторий в силу того, что студенты получают возможность работать с любыми совместимыми устройствами и беспроводными сетевыми подключениями);
- эластичность и масштабируемость (высвобождение и перераспределение необходимых машинных мощностей и информационных ресурсов осуществляется автоматически в зависимости от изменения потребностей пользователя в тех или иных приложениях);

- отказоустойчивость и безопасность (техническая надежность применяемого в облачной инфраструктуре оборудования);

- адаптивность по отношению к любому клиентскому оборудованию;

- гарантия лицензионной чистоты используемого в процессе обучения истории программного обеспечения;

- возможность удаленного доступа через проводные и беспроводные сети из любого места подключения к Интернету, его качество и высокая скорость передачи информации с помощью высокотехнологичного оборудования собственника-провайдера;

- улучшение эффективности дидактического инструментария, опирающегося на технологический и дидактический потенциал применяемых в рамках облачных сервисов информационных ресурсов;

- оперативность изменения контента информационного ресурса в необходимых случаях по сравнению с вариантами фиксированной и растраженной учебной информации на CD- или DVD-носителях;

- возможность интегрироваться в процесс обучения по дисциплинам вузовской программы средствами ИКТ в любое время и в любом месте, где есть удаленный доступ к информационным образовательным ресурсам;

- увеличение количества облачных сервисов (Amazon, DropBOX, Google, Moodle и т. д.) ведет к конкуренции между ними и улучшению качества оказываемых пользователю услуг.

Недостатки облачных сервисов:

- пользователь не является владельцем облачной инфраструктуры, не имеет к ней внутреннего доступа, а сохранность объемов и целостность содержания информационных ресурсов в значительной степени зависят от собственника-провайдера;

- потребность в надежном высокоскоростном доступе к сети Интернет;

- потребность в защите передаваемой на хранение и обрабатываемой в рамках облачного сервиса информации и ее конфиденциальность;

- угроза утраты передаваемой на хранение и обрабатываемой в рамках облачного сервиса информации по вине провайдера;

- высокая скорость технико-технологических изменений и проблема старения технических средств, оборудования инфраструктуры.

Учет отмеченных нами аспектов позволяет определить ряд важных организационных и методических условий эффективной организации и осуществления процесса применения облачных технологий применительно к системе вузовского социально-гуманитарного образования.

К условиям организационного характера, затрагивающим систему организации образовательного процесса, отнесем следующие:

- обеспечение правовой и экономической ответственности провайдера за сохранность передаваемой для хранения и обработки информации;
- создание надежных многостепенных систем защиты информации на удаленных центрах хранения и обработки данных;
- технологическое совершенствование используемого собственниками-провайдерами оборудования в сторону повышения степени его надежности и отказоустойчивости;
- сформированность информационно-образовательной среды вуза, ориентированной на высокотехнологичные облачные сервисы;
- техническая оснащенность каждой учебной аудитории современными видеопроекционными средствами;
- осуществление перевода вузовского делопроизводства на систему электронного документооборота;
- введение в вузе должности системного администратора;
- интеграция личных компьютеров студентов в процесс решения учебных задач в рамках осуществляемой проблемно-поисковой и исследовательской учебной деятельности, в том числе и самостоятельно организуемой, с применением облачных сервисов.

Рассмотрение дидактического потенциала применяемых в рамках облачных сервисов информационных ресурсов по дисциплинам социально-гуманитарного блока обуславливает определение ряда чрезвычайно важных аспектов, относимых к методическому обеспечению организации процесса обучения. Очевидно, что применение средств облачных сервисов выводит на качественно новый уровень осуществление учебной деятельности студентов в области усвоения социально-гуманитарного знания и формирования комплекса профессиональных компетенций. Данный процесс, как и системная включенность в него всех участвующих субъектов, эволюционирует в сторону качественной мобильности. Студенты получают возможность интегрироваться в систему обучения в любое удобное для них время. Само обучение в характерной интерактивности информационно-образовательной среды позволяет им на том или ином этапе осуществлять обратную связь с преподавателем, например, через оценивание и комментирование результатов создаваемых индивидуально или в группах образовательных проектов. Создаваемые преподавателями личные информационные кабинеты обеспечивают информационную взаимосвязь субъектов целостного педагогического процесса.

Достаточно широко применяемым в вузовской практике преподавания социально-гуманитарных дисциплин является дистанционное взаимодействие студентов и преподавателей при осуществлении диа-

гностики и контроля результатов учебной деятельности. Облачные сервисы и связанные с их потенциалом ИКТ позволяют регистрировать учебную информацию и отслеживать образовательную траекторию продвижения студента в системе обучения при рефлексии тех или иных его результатов, а также и возможной необходимости коррекции. Использование электронных домашних заданий предполагает выполнение поставленных преподавателем задач учебно-познавательного, проблемно-поискового и исследовательского характера не только с использованием электронных и традиционных информационных ресурсов, но и само исполнение средствами ИКТ. Создаваемые в рамках облачных технологий тематические форумы предполагают обмен информацией, «*мозговые штурмы*», проведение дистанционно учебных семинаров и др.

Кроме того, облачные сервисы предоставляют технологически необходимую службу навигации и поиска, позволяющую ориентировать пользователя в электронных библиотеках, справочно-информационных, тестовых средах и иных информационных ресурсах, осуществлять поиск необходимой информации при решении тех или иных учебных задач.

Реализация всей полноты технологического и дидактического потенциала в рамках использования средств облачных сервисов предполагает как разработанное программное обеспечение (ПО), так и предметные электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) по социально-гуманитарным дисциплинам, размещение которых в «*облаках*» значительно повысит их технологический и дидактический потенциал. Эффективно применяемый инструментальный ЭУМК призван обеспечивать решение комплекса актуализируемых учебных задач в рамках вузовского социально-гуманитарного образования. Осуществляемая технологизация конструирования учебного занятия и выстраивание его модели предполагает четкое видение интеграции модулей ЭУМК (нормативный, теоретический, справочно-информационный, контрольно-диагностический) и их элементов на каждом этапе организуемой и осуществляемой учебной деятельности студентов и профессиональной деятельности преподавателя (таблица 1).

Облачные сервисы позволяют использовать многообразные разработанные в дидактике методов, приемов и средств обучения [7].

Технологизация процесса применения облачных сервисов и использование в моделировании учебного занятия элементов модулей предметных ЭУМК не исключает интеграции в число задействованных в учебно-познавательной деятельности студентов традиционных средств обучения. Задача – предложить пользователю ЭУМК не жестко навязываемую траекторию обучения, а дидактически значимые элементы для создания неповторимой и индивидуальной

Таблица 1

Технологическая карта конструирования учебного занятия при системном применении электронных и традиционных компонентов модулей учебно-методических комплексов по социально-гуманитарным дисциплинам в вузе

Этапы учебного занятия	Деятельность преподавателя	Деятельность студента	Используемые компоненты модулей ЭУМК и традиционные средства обучения (вариативно)
Вводный	<p>Диагностирование исходного знание-деятельностного уровня обученности студента и фиксация полученных данных в электронной форме с целью дальнейшего сравнения результатов «вход – выход».</p> <p>Актуализация личного опыта и знаний студентов для их интро-дукции («погружения») в тему.</p> <p>Организация совместно со студентами целеполагания.</p> <p>Визуализация формулировок целей и задач, плана учебного занятия средствами мультимедийной презентации.</p> <p>Трансляция целей и задач, основных пунктов плана учебного занятия и учебной деятельности студентов</p>	<p>Выполнение заданий по диагностированию исходного уровня обученности.</p> <p>Участие в определении и формулировании целей и задач учебного занятия, фиксация их формулировок в электронном блокноте.</p> <p>Уяснение цели осуществляемой учебно-познавательной деятельности.</p> <p>Планирование учебно-познавательной деятельности, соотносимой с планом учебного занятия и составляемыми индивидуальными планами самоподготовки</p>	<p>Нормативный, теоретический, справочно-информационный, контрольно-диагностический модули и электронные средства обучения (тезаурус, мультимедийная презентация, структурно-логические динамические схемы, тестовая среда контрольно-диагностического модуля в режиме диалогности на «входе», тезаурус и хронологический материал справочно-информационного модуля).</p> <p>Традиционные компоненты УМК (учебное пособие, хрестоматия, практикум, раздаточный дидактический материал и т. д.)</p>
Представление учебной информации	<p>Представление студентам теоретического содержания учебного материала, конкретизируемого с помощью средств ЭУМК и традиционных средств обучения.</p> <p>Организация освоения студентами учебно-познавательных действий и формирования компетенций, овладение которыми является целью занятия как элемента системы обучения.</p> <p>Представление обучаемым заданий проблемно-поискового и исследовательского характера, способствующих активизации их учебной деятельности.</p> <p>Поддержка состояния активного осуществления учебно-познавательной деятельности обучаемых</p>	<p>Первоначальное ознакомление с теоретическим содержанием представляемого учебного материала.</p> <p>Восприятие объяснения преподавателя и представляемой в компонентах модулей ЭУМК учебной информации.</p> <p>Индивидуальное или коллективное выполнение предписанных преподавателем заданий.</p> <p>Информационно-поисковая учебная деятельность с материалами модулей ЭУМК.</p> <p>Выполнение индивидуальных планов самоподготовки.</p>	<p>Нормативный, теоретический, справочно-информационный модули и электронные средства обучения (электронные лекции, тезаурус, глоссарий, мультимедийная презентация, структурно-логические динамические схемы, мультимедийные энциклопедии, электронная хрестоматия).</p> <p>Традиционные компоненты УМК (учебное пособие, хрестоматия, практикум, раздаточный дидактический материал и т. д.)</p>
Усвоение учебной информации	<p>Обеспечение усвоения многокомпонентного состава учебного материала (теоретические, фактологические, методологические и оценочные знания), конкретизированного в формах представления, по элементам учебных знаний с опорой на доступные для использования студентами информационные ресурсы модулей ЭУМК.</p> <p>Расширение информационной базы данных по объему за счет введения массива документов</p>	<p>Индивидуальное или коллективное выполнение предписанных преподавателем заданий проблемно-поискового и исследовательского характера.</p> <p>Усвоение учебной информации при выполнении заданий.</p> <p>Освоение студентами учебно-познавательных действий и формирование компетенций, овладение которыми является целью занятия с применением элементов модулей ЭУМК.</p> <p>Выполнение индивидуальных планов самоподготовки</p>	<p>Нормативный, теоретический, справочно-информационный модули и электронные средства обучения (электронные лекции, тезаурус, глоссарий, мультимедийная презентация, структурно-логические динамические схемы, мультимедийные энциклопедии, электронная хрестоматия).</p> <p>Традиционные компоненты УМК (учебное пособие, хрестоматия, рабочая тетрадь, картографический материал, раздаточный дидактический материал и т. д.)</p>
Осуществление текущего, промежуточного контроля	<p>Организация диагностики уровня усвоения студентами учебной информации.</p> <p>Обеспечение студентов четкой и адекватной информацией о продвижении в обучении.</p> <p>Стимулирование учебно-познавательной деятельности и активизация положительной мотивации студентов к ней.</p> <p>Формирование у студентов адекватной самооценки и критического отношения к своим успехам.</p>	<p>Выполнение заданий по осуществлению текущего, промежуточного контроля.</p> <p>Получение информации о продвижении в обучении и его продуктивности.</p> <p>Фиксация полученных результатов в электронной форме и переход к их анализу</p>	<p>Нормативный, контрольно-диагностический модули и электронные средства обучения (тестовая среда контрольно-диагностического модуля в режиме диалогности).</p> <p>Традиционные компоненты УМК (раздаточный дидактический материал для осуществления текущего, промежуточного контроля)</p>

Продолжение таблицы 1

Этапы учебного занятия	Деятельность преподавателя	Деятельность студента	Используемые компоненты модулей ЭУМК и традиционные средства обучения (вариативно)
Коррекция знаний	<p>Фиксация результатов текущего, промежуточного контроля в электронной форме и их анализ с помощью инструментария ЭУМК</p> <p>Переопределение цели и уточнение образовательной траектории обучения студентов с учетом полученных и планируемых результатов</p>	<p>Соотнесение поставленных целей с полученными результатами обучения.</p> <p>Осуществление коррекции с использованием режима помощи и обращением к доступным информационным ресурсам модулей ЭУМК и традиционных средств обучения</p>	<p>Нормативный, теоретический, справочно-информационный, контрольно-диагностический модули и электронные средства обучения (электронные лекции, тезаурус, глоссарий, мультимедийная презентация, структурно-логические динамические схемы, мультимедийные энциклопедии, электронная хрестоматия).</p> <p>Традиционные компоненты ЭУМК (учебное пособие, хрестоматия, рабочая тетрадь, картографический материал, раздаточный дидактический материал и т. д.)</p>
Систематизация и обобщение, закрепление содержания учебного материала	<p>Обеспечение закрепления содержания учебного материала по теме при выполнении комплекса заданий, в том числе тестовых, с использованием режима помощи, предполагающей обращение студентов к учебным информационным ресурсам.</p> <p>Обеспечение закрепления результатов учебно-познавательной деятельности</p>	<p>Выполнение деятельности подготовки – закрепление необходимых способов и методов учебно-познавательной деятельности, формируемых и развиваемых компетенций.</p> <p>Завершение целостного выполнения индивидуальных планов и программ</p>	<p>Нормативный, теоретический, справочно-информационный, контрольно-диагностический модули и электронные средства обучения (электронные лекции, тезаурус, глоссарий, мультимедийная презентация, структурно-логические динамические схемы, мультимедийные энциклопедии, электронная хрестоматия).</p> <p>Традиционные компоненты ЭУМК (учебное пособие, хрестоматия, рабочая тетрадь, картографический материал, раздаточный дидактический материал и т. д.)</p>
Итоговый контроль	<p>Проверка и оценивание уровня усвоения студентами учебного материала по теме, а также сформированности у них способов учебно-познавательной деятельности и компетенций.</p> <p>Выявление объема и качества выполнения студентами индивидуальных планов.</p> <p>Использование нормативных показателей, отражающих все стороны учебно-познавательной деятельности студентов и обеспечивающих их выявление.</p> <p>Получение информации о качественном состоянии обучения студентов и возможности их перехода с одного уровня усвоения содержания учебного материала и способов деятельности на другой.</p> <p>Возврат (при необходимости) к механизму коррекции вплоть до достижения продуктивного уровня усвоения</p>	<p>Выполнение разноуровневых заданий по осуществлению итогового контроля.</p> <p>Самопроверка объема выполнения индивидуального плана самоподготовки.</p> <p>Получение информации о продвижении в обучении и его продуктивности.</p> <p>Возврат (при необходимости) к механизму коррекции с целью достижения продуктивного уровня усвоения, что отображается в индивидуальном плане самообразования.</p> <p>Фиксация полученных результатов в электронной форме</p>	<p>Нормативный, контрольно-диагностический модули и электронные средства обучения (тестовая среда контрольно-диагностического модуля в режиме диагностики).</p> <p>Традиционные компоненты ЭУМК (раздаточный дидактический материал для осуществления итогового) контроля</p>
Рефлексия	<p>Анализ типичных и особенных ошибок.</p> <p>Определение мер по устранению ошибок и пробелов в знаниях и умениях, компетентных приращений студентов.</p> <p>Выявление тенденций и динамики формирования результатов учебно-познавательной деятельности студентов.</p> <p>Осуществление прогнозирования дальнейшего развития дидактического процесса (при необходимости) к механизму коррекции вплоть до достижения продуктивного уровня усвоения</p>	<p>Осознание основных этапов учебно-познавательной деятельности, ее индивидуальных и социальных коллективных результатов.</p> <p>Оценка возникших проблем и способов их решения.</p> <p>Соотнесение поставленных целей с окончательными результатами обучения</p>	<p>Нормативный, контрольно-диагностический модули и электронные средства обучения (тестовая среда в режимах представления итогов и результативности учебно-познавательной деятельности студентов).</p>

модели учебного занятия, что является важным методическим требованием к применению предметных электронных компонентов учебно-методического комплекса, соотносится с положениями Концепции оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования [8].

При создании модели учебного занятия и ее реализации преподавателю чрезвычайно важно реализовать принцип целесообразности и соразмерности между отбираемыми элементами методического аппарата (методы, приемы и средства обучения) и актуальными педагогическими целями и задачами, решаемыми в ходе организации учебной деятельности студентов.

Замена традиционных средств обучения дидактически оправдана лишь в том случае, если электронные средства обучения, применяемые на учебном занятии в рамках ИКТ (в нашем случае средства обучения, размещенные в «облаках» и предоставляемые облачными сервисами), являются на порядок более эффективными в силу своего технологического и дидактического потенциала. Вместе с тем нельзя забывать, что гипертрофированная абсолютизация роли информационно-коммуникационных технологий губительна для живого межличностного общения обучающего и обучаемых, переносимого исключительно в виртуальную электронную область. Нельзя не учитывать и отмечаемую психологами опасность компьютерной зависимости. Нередкими являются и случаи некорректного учебного поведения студентов, вооруженных новейшими технологическими достижениями в области ИКТ. Однако мы не можем не понимать, что стремительно развивающиеся в рамках применяемых ИКТ облачные сервисы становятся в наши дни мощным высокотехнологичным инструментарием развития сферы вузовского образования, в том числе и социально-гуманитарного.

Являясь одной из основ повышения национальной конкурентоспособности в чрезвычайно важных областях деятельности государства и общества, про-

цесс интеграции подобных эффективных средств ИКТ приобретает стратегический характер. При этом, рассматривая перспективы развития системного использования облачных сервисов применительно к вузовскому социально-гуманитарному образованию в целом, целесообразно отметить, что основная проблема состоит не столько в плоскости решения технологических вопросов и технического обновления оборудования, сколько в выборе стратегии применения такого многообещающего направления в развитии практики обучения, его ближайших и отдаленных перспектив.

Список литературы

1. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года / Главный информационно-аналитический центр. – Режим доступа: <http://www.giac.unibel.by/main.aspx?guid=14591>. – Дата доступа: 15. 05. 2014.
2. Клементьев, И. П. Введение в облачные вычисления / И. П. Клементьев, В. А. Устинов. – Екатеринбург: Изд-во УГУ, 2009. – 233 с.
3. Сейдаметова, З. С. Облачные технологии и образование / З. С. Сейдаметова. – Симферополь: ДИАИПИ, 2012. – 204 с.
4. Широкова, Е. А. Облачные технологии / Е. А. Широкова // Современные тенденции технических наук. – Уфа: Лето, 2011. – С. 30–33.
5. Абламейко, С. В. Национальный образовательный грид-сегмент: стратегия развития и приложения / С. В. Абламейко [и др.] // Суперкомпьютерные системы и их применение. – Минск: ОПШ НАН Беларуси, 2010. – Т. 1. – С. 19–27.
6. Абламейко, С. В. Перспективы применения «облачных» технологий в системе образования Республики Беларусь / С. В. Абламейко, Ю. И. Воротницкий, Н. И. Листопад // Суперкомпьютерные системы и их применение. – Минск: ОИПИ НАН Беларуси, 2012. – С. 29–36.
7. Сиренко, С. Н. Интенсификация учебного процесса в вузе на основе сетевых технологий: развитие практических умений и компьютерный контроль знаний / С. Н. Сиренко // Веснік БДУ. Серыя 4 (Філалогія. Журналістыка. Педагагіка). – 2011. – № 1. – С. 84–87.

Анотацыя

Статья посвящена одному из направлений в использовании средств информационно-коммуникационных технологий – применению облачных сервисов в процессе обучения социально-гуманитарным дисциплинам. Рассматриваются дидактические возможности интеграции высокотехнологичных средств обучения в систему вузовского образования, а также организационные и методические условия их эффективного применения.

Summary

Article is devoted to one of the directions in use of means of information and communication technologies – to application of cloudy services in the course of training in social and humanitarian disciplines. The author considers didactic opportunities of integration of hi-tech tutorials in system of high school education, and also organizational and methodical conditions of their effective application.

Удовлетворенность слушателей учебным процессом в системе дополнительного профессионального образования взрослых: модельный подход

И. Б. Стрелкова,

кандидат педагогических наук,

В. В. Сидорик,

кандидат физико-математических наук;

Республиканский институт инновационных технологий БНТУ

Система дополнительного профессионального образования взрослых в Республике Беларусь развивается в условиях вхождения рыночных отношений в сферу профессионально-образовательных услуг. Это побуждает учреждения, реализующие программы дополнительного профессионального образования взрослых, осуществлять постоянный мониторинг рынка профессионально-образовательных услуг, активно реагировать на социально-государственный заказ и запросы профессионалов и профессиональных сообществ, связанных с повышением квалификации и переподготовкой кадров, обеспечивать качество учебного процесса и, соответственно, конкурентоспособность учреждения дополнительного профессионального образования взрослых.

Исследуя феномен качества учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования взрослых и опираясь на авторскую концепцию Ю. В. Соколовой в отношении средств расширения образовательного пространства [1], мы предлагаем рассматривать учебный процесс с трех позиций – как *информационный продукт*, как *процесс формирования системы знаний и профессиональных компетенций*, как *образовательный проект*.

Учебный процесс в системе дополнительного профессионального образования взрослых – привлекательный продукт, который имеет целый ряд ценностных свойств для потребителя (слушателя и его нанимателя), готового сделать выбор даже в пользу платного обучения при условии, если он получит:

- клиентоориентированный подход при формировании дополнительных образовательных программ (сценариев) обучения (учет ожидаемых и неожиданных потребностей и практического опыта слушателей);
 - профессиональное содержание;
 - образовательный результат (может быть отсроченным во времени или же имеется во время обучения или сразу после него);

- общение с «гуру» в определенной профессиональной области;
- общение с профессионалами-коллегами;
- сопутствующую информацию (мультимедийные презентации преподавателей, видеоматериалы, в том числе видеозаписи тематических вебинаров, полезные ссылки на образовательные интернет-ресурсы открытого доступа и др.);
- документ государственного образца о повышении квалификации или переподготовке.

Процесс формирования системы знаний и профессиональных компетенций будет более качественным и успешным при следующих условиях:

- организация его в четких временных и сценарных рамках;
- соблюдение основных принципов обучения взрослых (потребность в обосновании (смысле), в самостоятельности, учет жизненного опыта, назревшая необходимость, практическая направленность, возможность решения собственных профессиональных проблем, самопрезентации, самореализации);
- проблемно-ориентированный подход к организации учебного материала и учебного процесса в целом;
- максимальная интерактивность учебных занятий (возможность общения слушателей друг с другом, включая совместную работу над учебными материалами, ведение дискуссии, работу в малых группах, совместное использование прикладных программ, обмен опытом, доклады с оппонированием и др.);
- тщательная подготовка учебных материалов (учебно-методических пособий, электронных учебно-методических комплексов, конспектов лекций, раздаточного материала, слайдов и др.);
- обеспечение занятий современными техническими и программными средствами;
- формирование комфортной и активной образовательной среды (базируется на способности преподавателя представить информацию, организовать ее эффективное обсуждение, включая ответы на вопросы, предложить различные методы закрепления информации и др.);
- разработка технологий комплексной, объективной и количественной оценки результатов обучения на всех этапах.

Учебный процесс (курсы повышения квалификации и переподготовка) как образовательный проект имеет свои особенности и рассматривается как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Вместе с тем следует отметить, что в современных условиях развития информационного общества и формирования общества знаний в педагогической науке, в том числе в педагогике взрослых, существует тенденция перехода от описательности к моделированию и проектированию новой реальности, к осмыслению особенностей развития человека, в том числе в процессе его образовательной деятельности. Данный подход получил название «педагогическое моделирование» [2; 3].

Таким образом, закономерным шагом в логике решения нами исследовательских задач является рассмотрение системы представлений об учебном процессе и его качестве в дополнительном профессиональном образовании взрослых как модели формирования знаний и профессиональных компетенций слушателей. Миссия данной модели аналогична эксперименту в педагогической науке. Подобно педагогическому эксперименту, способному быть не только средством познания педагогических процессов, но и инструментом, с помощью которого отыскиваются новые пути совершенствования педагогических отношений, наш эксперимент может заключаться, в конечном счете, в выявлении объективно существующих управленческих и организационно-педагогических условий эффективной реализации процесса формирования информационно-образовательной среды. Слушатели системы дополнительного профессионального образования взрослых являются объектом формирования и развития. Субъектом выступает руководство учреждения дополнительного профессионального образования (юридическое лицо) и профессорско-преподавательский состав как непосредственный субъект формирования знаний и профессиональных компетенций слушателей.

Одним из элементов данной модели является подсистема квалиметрии (измерения качества и эффективности) учебного процесса [4, с. 3]. В соответствии с теорией моделирования «особенность педагогических измерений, по сравнению с измерениями в физике, химии, экономике и др., состоит в том, что определение характеристики нередко оказывается менее строгим (корректным), а получающиеся значения характеристик – менее достоверными. Некорректность связана не только с нечеткостью формулировки, но и с нечеткостью выделения элементов носителя» [5, с. 12]. Как правило, такая нечеткость характерна в большей степени для психолого-педагогических исследований. Практика показывает, что даже при наличии достаточно четких критериев оценивания возникают спорные ситуации, для разрешения которых приходится прибегать к оценкам экспертов.

Так, в условиях учебного процесса Республиканского института инновационных технологий БНТУ (РИИТ БНТУ) средством оценивания педагогической деятельности преподавателей является анкета слушателей, цель которой – изучение качества образовательных услуг, предоставляемых РИИТ, определение путей улучшения деятельности по повышению ква-

лификации, переподготовке, стажировке. Слушателей – участников анкетирования – просят 1) оценить степень своей удовлетворенности содержанием и преподаванием учебных дисциплин и организацией учебного процесса (по 10-балльной шкале); 2) определить значимость данных критериев и коэффициенты их весомости (в %); 3) изложить свои предложения и пожелания по повышению качества обучения. Соответственно возникает вопрос: что именно измеряется с помощью этой или другой методики педагогического измерения, анкетирования и оценивания? В данном случае мы можем говорить о многомерности измерения: существует, с одной стороны, модель анкетирования в представлении разработчиков, с другой – ее восприятие слушателями, с третьей – модель интерпретации результатов анкетирования. Часто случается, что эти модели не совпадают. Таким образом, актуальным является вопрос об адекватности (корректности, достоверности, доступности, эффективности) любой педагогической модели [5, с. 13].

Следует признать тот факт, что в настоящее время в системе дополнительного профессионального образования взрослых недостаточно разработаны методологические и методические вопросы количественной и качественной оценки педагогической деятельности преподавателя-андрагога. Эталонным критерием оценки является, как правило, 100 % (абсолютное большинство мнений слушателей).

Говоря о качестве образовательного процесса, мы определяем его как «соответствие принятым нормам». Ориентируясь на стандарт ISO 9001:2008 (СТБ ISO 9001-2009) и модель EFQM, будем говорить о качестве условий, процесса и результатов. Безусловно, представление слушателей о качестве учебного процесса в целом складывается прежде всего из представлений о качестве деятельности преподавателя как организатора, как эксперта в определенной области знаний, как фасилитатора, медиатора и модератора обсуждений и др. В то же время, как показывает практика и результаты исследований, качество учебного процесса с точки зрения взрослых слушателей будет оцениваться относительно степени их собственной вовлеченности в учебный процесс. Неудовлетворенность слушателей вызывают следующие факторы:

- низкий уровень интерактивности занятий (невозможность задействовать свой практический опыт и познакомиться с деятельностью других участников учебной программы при обсуждении конкретных практических и управленческих задач);
- знакомство с теоретическими концепциями, не привязанными к конкретному опыту слушателя или его коллег (это вызывает представление о некомпетентности преподавателя, его неспособности «проблематизировать» теорию на практике, формирует отношение к учебной дисциплине или всей образовательной программе как к неактуальным, не прикладным, неинтересным);
- «перенос» во взрослую аудиторию методики работы со студентами в вузе (слушатели считают необхо-

димым в системе дополнительного профессионального образования выстраивать «обращение со взрослым не как с "пустым сосудом", а как с коллегой, приносящим в обучение свой предшествующий опыт»; «построение отношений на основе сотрудничества и обмена идеями» [6, с. 186];

- использование вузовской системы оценивания знаний (взрослые слушатели приветствуют интерактивные, инновационные технологии оценивания качества полученных ими знаний и сформированных профессиональных компетенций; примером может служить доказавшая свою эффективность технология проведения письменного экзамена на кафедре информационных технологий РИИТ БНТУ [7]) и др.

Исходя из перечисленных представлений слушателей о качестве учебного процесса, становится понятно, что существующая в настоящее время в РИИТ модель анкетирования требует развития с целью получения адекватности оценивания качества труда преподавателя и управления учебным процессом. По результатам проведенного нами исследования в анкету следует включать «инструментальные» критерии качества учебного процесса, относящиеся к его содержанию, условиям (объективно зависящим и не зависящим от преподавателя), методам и формам, например: инновационность содержания программы обучения; соответствие содержания учебного процесса заявленной программе; актуализацию результатов образования (возможность немедленно применения на практике приобретенных на курсах знаний и компетенций); актуализацию индивидуального опыта слушателей и его использование как важного образовательного ресурса; качество подготовки учебных материалов, их доступность для восприятия; техническую и программную оснащенность занятий; применение новых методов и технологий в обучении; изложение преподавателями материала в живой, интересной форме; оценка слушателями изменений, которые, по их мнению, произошли с ними в процессе обучения на курсах повышения квали-

фикации (получили и количественно оценили новые знания в изучаемой области, повысили свой профессиональный уровень, переосмыслили свои профессиональные цели и задачи, появилось желание работать по-новому, поделиться своим опытом с коллегами, повысили уровень владения информационно-коммуникационными технологиями, получили повышение в должности и др.).

Содержание анкеты и модель анализа и интерпретации результатов должны быть известны слушателям до процедуры анкетирования. При необходимости им должен быть раскрыт (детализирован) смысл понятий (вопросов), т. е. модель анкеты.

Кафедрой «Информационные технологии» в порядке эксперимента была разработана и апробирована новая «Анкета обратной связи для слушателей». В течение 2013/2014 учебного года на кафедре прошли обучение по программе повышения квалификации «Информационное и программное обеспечение профессиональной деятельности (библиотечное дело)» (80 часов, выпускная работа как форма итогового контроля) четыре группы слушателей (всего 65 человек) – сотрудники университетских библиотек Беларуси (Научной библиотеки БНТУ, Фундаментальной библиотеки БГУ, библиотек БарГУ, БГАТУ, БГТУ, Академии управления при Президенте Республики Беларусь). По завершении программы обучения слушателям было предложено оценить степень своей удовлетворенности содержанием курса, процессом и условиями обучения по двум параметрам – удовлетворенность и важность (по 5-балльной шкале); дать самооценку изменений, которые произошли в процессе обучения на курсах повышения квалификации (выбор вариантов из перечня предложенных). При этом требовалось указать в процентном отношении объем учебных занятий, которые слушатель посетил.

Результаты анкетирования представлены в таблице 1 (5 баллов означает «Отлично. Вы весьма удовлетворены. Результат превзошел Ваши ожидания», а 4 балла – «Хорошо. Вы удовлетворены»).

Таблица 1

Анкета обратной связи для слушателей

Критерии оценки	Степень удовлетворенности	
	5 баллов, %	4 балла, %
1. Оценка содержания курса		
1.1. Новизна и насыщенность содержания данной программы обучения по сравнению с другими	87,5	12,5
1.2. Соответствие содержания учебного процесса заявленной программе	93,8	6,2
1.3. Актуальность полученной информации	93,8	6,2
1.4. Понятность излагаемой информации	87,5	
1.5. Степень сложности ¹ учебного курса	68,8	37,5
1.6. Степень трудности ² учебного курса	50	31,2
1.7. Преподаватель является экспертом в определенной области знаний	100	

¹ Степень сложности учебного курса характеризуется реальной (объективной) насыщенностью учебного материала и формой его изложения.

² Степень сложности учебного курса характеризуется реальной (объективной) насыщенностью учебного материала и формой его изложения.

Критерии оценки	Степень удовлетворенности	
	5 баллов, %	4 балла, %
1.8. Практическая полезность программы обучения (возможность немедленного применения на практике приобретенных на курсах знаний и компетенций)	68,8	31,2
1.9. Качество подготовки учебных материалов, их доступность для восприятия	81,3	18,7
1.10. Использование индивидуального опыта слушателей как важного образовательного ресурса	50	43,7
1.11. Приведение преподавателем достаточного количества практических примеров	93,8	6,2
1.12. Целостность преподавания учебного курса	87,5	12,5
2. Оценка процесса обучения		
2.1. Применение новых форм, методов, технологий обучения	87,5	12,5
2.2. Умение преподавателя излагать материал ясно, доступно, последовательно	100	
2.3. Умение преподавателя вызвать и поддержать интерес аудитории к теме	100	
2.4. Умение андрагога преподавать дисциплину в рамках учебной программы без отвлечения внимания аудитории на посторонние темы	68,8	31,2
2.5. Интерактивность учебных занятий (возможность общения слушателей друг с другом, включая совместную работу над учебными материалами, ведение дискуссии, работу в малых группах, совместное использование прикладных программ, доклады с оппонированием и др.)	81,3	18,7
2.6. Выстраивание общения преподавателя со слушателями как с коллегами на основе сотрудничества и обмена идеями	87,5	12,5
2.7. Использование технологий комплексной, объективной и количественной оценки результатов обучения, в том числе интерактивных, инновационных технологий	87,5	12,5
2.8. Учет преподавателем степени подготовленности слушателей	62,5	37,5
2.9. Возможность выбора слушателем форм и методов итогового контроля	56,3	31,3
2.10. Возможность продолжения общения с преподавателем за пределами учебной аудитории	87,5	12,5
3. Оценка условий обучения		
3.1. Организация учебного процесса в четких временных и программных рамках	62,5	31,3
3.2. Обеспеченность учебного процесса учебно-методическими материалами	93,8	6,2
3.3. Учет специфики работы слушателей при составлении графика учебных занятий, зачетов, экзаменов	56,3	37,5
3.4. Обеспеченность учебных занятий современными техническими и программными средствами	100	
3.5. Формирование учебных групп с учетом уровня подготовки слушателей	43,8	37,5

Наши респонденты – руководители и специалисты университетских библиотек Беларуси, слушатели РИИТ БНТУ – дали самооценку изменений, которые произошли с ними в процессе обучения на курсах повышения квалификации, выбрав варианты из перечня предложенных (рис. 1):

- 1) получили и количественно оценили новые знания в изучаемой области;
- 2) повысили уровень знаний в изучаемой области;
- 3) повысили свой профессиональный уровень;
- 4) появилось желание работать по-новому;
- 5) переосмыслили свои профессиональные цели и задачи;
- 6) повысили уровень владения информационно-коммуникационными технологиями;
- 7) появилось желание поделиться своим опытом с коллегами.

Одним из базовых механизмов процесса реализации квалиметрического подхода в системе дополнительного профессионального образования взрослых является квалиметрическое сопровождение индивидуального профессионально-личностного роста специалиста в процессе дополнительного обучения, под которым понимается систематический и последовательный процесс диагностики выделенных объектов квалиметрии в образовательном процессе как системы с целью оптимального управления его функционированием и развитием [3, с. 21]. Квалиметрическое сопровождение обеспечивает, с одной стороны, своевременную корректировку необходимых и адекватных изменений индивидуальной образовательной траектории взрослого обучающегося, а с другой – повышает степень социального доверия слушателей к учреждению дополнительного профессионального

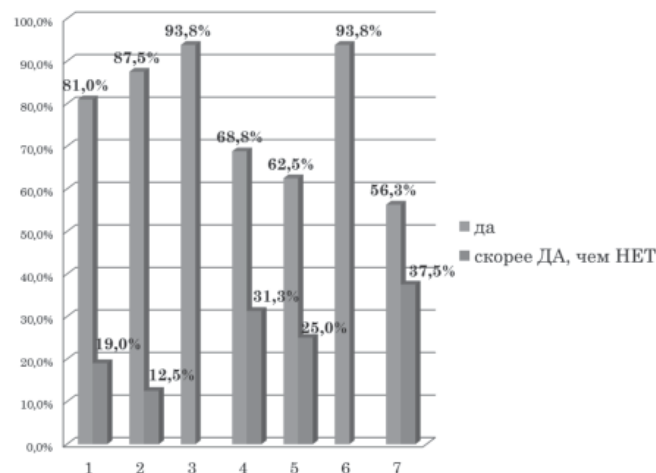


Рис. 1. Самооценка изменений, произошедших со слушателями в процессе повышения квалификации на курсах в РИИТ БНТУ

образования взрослых (87,5 % респондентов выразили готовность рекомендовать другим сотрудничать с РИИТ БНТУ (повышать квалификацию, проходить переподготовку, стажировку и др.)).

Таким образом, адекватность результатов реализации модели анкетирования будет способствовать построению эффективной модели обучения и, соответственно, повышению удовлетворенности качеством учебного процесса в целом, повысит конкурентоспособность РИИТ БНТУ среди других учреждений дополнительного профессионального образования взрослых Беларуси.

Список литературы

1. Соколова, Ю. В. 3 «П» вебинара [Электронный ресурс] / Ю. В. Соколова. – Режим доступа: <http://portal.mubint.ru/library/webinars/catalogue/Documents>. – Дата доступа: 14.01.2014.
2. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
3. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование как средство модернизации образования в открытом информацион-

ном сообществе / А. Н. Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 4. – С. 46–60.

4. Квалиметрия учебно-воспитательного процесса вуза: теория и практика: учеб.-метод. пособие / Н. И. Мицкевич [и др.]; под ред. Н. И. Мицкевича. – Минск: РИВШ, 2011. – 122 с.

5. Мельников, Ю. Б. Об адекватности модели [Электронный ресурс] / Ю. Б. Мельников, Ю. Ю. Мельникова, Н. В. Мельникова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2006. – № 3. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ob-adekvatnosti-modeli>. – Дата доступа: 14.01.2014.

6. Солтицкая, Т. А. Бизнес-образование для взрослых: методические аспекты [Электронный ресурс] / Т. А. Солтицкая // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 8: Менеджмент. – 2006. – Вып. 1. – С. 184–198. – Режим доступа: <http://www.vestnikmanagement.spbu.ru/archive/pdf/247.pdf>. – Дата доступа: 14.01.2014.

7. Стрелкова, И. Б. Оценивание в образовании взрослых: письменный экзамен как инструмент мотивационного обучения и развития / И. Б. Стрелкова, В. В. Сидорик // Профессиональное образование. – 2014. – № 1. – С. 23–29.

Аннотация

В статье рассмотрена система представлений об учебном процессе и его качестве в дополнительном профессиональном образовании взрослых как модель формирования знаний и профессиональных компетенций слушателей. Представлен опыт кафедры «Информационные технологии» Республиканского института инновационных технологий БНТУ по разработке альтернативных средств оценивания педагогической деятельности андрагогов. Приведены результаты оценки степени удовлетворенности содержанием курса повышения квалификации «Информационное и программное обеспечение профессиональной деятельности (библиотечное дело)», процессом и условиями обучения, дана самооценка изменений, которые произошли в процессе обучения сотрудников университетских библиотек Беларуси.

Summary

We consider a system of ideas about the learning process and in his capacity as additional vocational adult education as a model for the formation of knowledge and professional competencies of students. The experience of the Department «Information Technology» of the Institute of innovative technologies of the Republican National Technical University for the development of alternative means of estimating the teaching activities andragogues. Results of the evaluation are given satisfaction content refresher course «Information and software professional activities (library science)», processes and conditions of learning, and self-esteem changes that have occurred in the process of training of university libraries in Belarus.

СОВРЕМЕННОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ТЕОРИИ ЭТНОГЕНЕЗА И ПАССИОНАРНОСТИ Л. ГУМИЛЕВА

Б. Б. Жутдиев,

кандидат исторических наук, доцент,
доцент кафедры идеологической работы,
Военная академия Республики Беларусь;

С. Г. Емельянов,

кандидат исторических наук, доцент,
зав. кафедрой государственно-правовых
и гуманитарных дисциплин,
Частный институт управления
и предпринимательства

Пассионарность (от лат. passio – страсть) – это характерологическая доминанта, сильное внутреннее осознанное стремление к деятельности, направленной на осуществление поставленной цели. В. И. Даль определяет пассионарность как «душевный порыв к чему-либо, нравственная жажда», а С. И. Ожегов – как «сильное выраженное чувство, воодушевленность».

Интерес к данному понятию был вызван теоретическими построениями российского ученого Л. Гумилева по этногенезу. Идея пассионарности как ключевая в созданной Л. Гумилевым теории этногенеза возникла у него во время пребывания в сталинских лагерях в 1939 г. Это озарение, по его словам, было подобно удару молнии.

Труды Л. Гумилева «Этногенез и биосфера Земли», «Конец и вновь начало», «География этноса в исторический период», «От Руси до России», «Древняя Русь и Великая степь» и др., в которых обосновываются теория этногенеза и идея пассионарности, поражают широтой исторического охвата, глубиной подхода и необыкновенной эрудицией ученого. Л. Гумилев определял пассионарность «как энергию – избыток биохимической энергии живого вещества, обратный вектор инстинкта, определяющий способность к сверхнапряже-

нию» [1, с. 21], как «повышенную тягу к действию» [1, с. 23]. Различают пассионарии, т. е. гармоничные личности, и субпассионарии, у которых пассионарность меньше, чем импульс инстинкта. И первые, и вторые крайне важны для этноса, ибо составляют известную часть конкретной этнической системы.

Из приведенных определений видно, что Л. Гумилев попытался придать анализу этнического развития глубокую научную основу, связать явления, происходившие в обществе на протяжении истории человеческого рода, с биохимическими процессами. В работах, посвященных теории пассионарности, он во всей полноте раскрыл понятие пассионарности и обосновал его как в историческом плане, так и с точки зрения естественнонаучных подходов.

Анализ этногенеза ученый выразил в ставшей затем знаменитой «Кривой Л. Гумилева» (в этногенезе происходит взаимодействие социального и природного факторов, т. е. биосоциального дуализма, и лишь при таком понимании могла возникнуть знаменитая теория пассионарности ученого, которую он тщательно выстроил в работе «Этногенез и биосфера Земли»). Она представляет в графической форме весь цикл этногенеза: зарождение, бурный рост, затем инерционную фазу и гомеостаз, когда этнос как бы находится в равновесии с природой. «Кривая Л. Гумилева» по своей форме напоминает графическое изображение процесса, характер которого описывается учеными в теории взрыва, происходящего в ничтожные доли секунды, в то время как этногенез применительно к судьбе того или иного этноса развивается веками, охватывая, по оценкам Л. Гумилева, период в XII–XV вв. (как полагал сам Л. Гумилев, этносы не живут вечно, время их жизни ограничено сроком 1200–1500 лет, причем все народы проживают одинаковые фазы исторического развития: подъем, акматическую фазу, фазу надлома, инерционную фазу и фазу обскурации. Каждый этнос имеет свой возраст, отсчитываемый от момента начала его этнической истории) [1, с. 52].

Гумилевские построения начинаются с вопроса о том, что такое этнос. Научное обоснование этого явления ученый тщательно выстраивает в книге «Этногенез и биосфера Земли». Понятие «этнос» в этой фундаментальной работе на всем ее протяжении обрастает новыми деталями, прежде чем обрести достаточную научную полноту.

Обобщая 40 индивидуальных историй этногенеза, Л. Гумилев вычленил девять крупных пассионарных толчков, охвативших огромные географические пространства. Каждый толчок, по его мнению, требовал гигантских затрат биогеохимической энергии живого вещества биосферы. Источником этой энергии он считал космические процессы, сопровождавшиеся огромным выделением энергии, которые локализовывались на определенных участках Земли [2, с. 38].

Цикличность исторического процесса признавали многие ученые и до Л. Гумилева. Российский ученый пошел дальше. Своей теорией этногенеза и пассионар-

ности он внес объяснение этой цикличности. Сложнее дело обстоит с естественнонаучным обоснованием пассионарности, особенно энергетических импульсов, которые дают толчок этногенезу. Л. Гумилев в конечном итоге определил в качестве основного источника возникновения пассионарности космическое излучение и тем самым вывел движущую силу исторического процесса из земных рамок и перенес ее вовне – в Космос.

Идеи пассионарности встретили резкую критику и в той научной среде, к которой принадлежал сам Л. Гумилев. Академик Ю. Бромлей, например, писал: *«Нельзя не отметить несостоятельность попытки Л. Гумилева представить в качестве движущей силы этнической истории пассионарность... Совершенно очевидна неправомерность отождествления физической энергии людей с их активностью. Последняя определяется социальными факторами и специфическими особенностями психики людей»* [6, с. 62]. В настоящее время теория пассионарности Л. Гумилева в трудах и учебниках по социологии ставится в общий ряд с другими социологическими теориями, становясь как бы фактом или реликтом истории науки.

Фаза подъема в этногенезе, по мнению Л. Гумилева, всегда связана с колоссальной активностью, подобно тому, как расширяется нагретый газ, ломкой, безжалостным крушением старого. Легко представить катастрофические последствия, если бы подобные тенденции были перенесены на современность. Биосоциальный маятник этногенеза качнулся на современном этапе в социальную сторону. Этногенез, по описанному Л. Гумилевым классическому пассионарному типу, в современную эпоху вряд ли осуществим. Это, как нам представляется, далеко не означает, что процессы этногенеза прекратились. Они происходят и ныне, но на другом уровне, и приобретают иные черты. Возможно, они более сложные, чем в древние времена. В частности, нам представляется, что не ограничиваемые какими-либо рамками элементы экспансии, ломки, безжалостного крушения старого, которые Л. Гумилев приписывал пассионариям далеких времен, претерпели существенные изменения в последующие эпохи.

Рассматривая применительно к этногенезу различные типы систем, Л. Гумилев считал, что этносы являются замкнутыми системами дискретного типа, подчиняющимися классическим физическим законам энтропии. В условиях древних веков этносы, вероятно, могли бы и в первом приближении рассматриваться как замкнутые системы. Однако примерно с XVI–XVIII вв. такой подход был бы некорректным с учетом нарастающих взаимосвязей и развития системы коммуникаций. Как в этих условиях подойти к проблеме этногенеза и к гумилевской идее пассионарности? Какие модели можно применить? Речь идет о применении к анализу этногенеза теории открытых систем И. Пригожина, за которую он получил Нобелевскую премию. В этой теории, первоначально посвященной процессам в физико-химических системах, анализировались явления самоорганизации, происходящие в диссипативных

структурах после выхода их из состояния хаоса: природа устроена так, что переход от одного устойчивого состояния, которое принято называть порядком, к другому порядку осуществляется через хаос.

И. Пригожин открыл возможность спонтанного возникновения порядка и организации из беспорядка и хаоса в результате процесса самоорганизации. Он рассматривал процессы формирования структур в открытых системах, т. е. системах, обменивающихся веществом и энергией с окружающей средой. Он показал, что причины и общие закономерности самоорганизации содержатся в термодинамике необратимых процессов, или, как ее часто называют, неравновесной термодинамике. Величайшей заслугой неравновесной термодинамики является осознание того факта, что неравновесность может быть причиной порядка.

Процессы, происходящие в открытых системах, могут приводить к возникновению нового типа динамических состояний – диссипативных самоорганизующихся систем. При этом источником нововведений в системе, т. е. источником структурной эволюции, являются флуктуации, *«запускающие»* механизм неустойчивости. По И. Пригожину, все сложные системы содержат подсистемы, которые непрерывно флуктуируют [8, с. 31]. Иногда отдельная флуктуация или комбинация флуктуаций может стать (в результате положительной обратной связи) настолько сильной, что существовавшая прежде организация не выдерживает и разрушается. В этот переломный момент, называемый особой точкой, или точкой бифуркации, принципиально невозможно предсказать, в каком направлении будет происходить дальнейшее развитие: станет ли состояние системы хаотическим или она перейдет на новый, более высокий уровень. Наглядным примером может служить централизованная плановая советская экономика, которую ожидал неотвратимый распад. Кризис в экономике и разложение политической системы привели в конце 80-х гг. советское общество в состояние хаоса, за которым наступил этап бифуркации, имеющий два варианта.

Первый вариант потенциально приводил к выходу из хаоса путем распада СССР и создания новых независимых государств. Вторым альтернативным путем было *«закручивание гаек»*, ужесточение тоталитаризма, к чему пытался тогда подтолкнуть ГКЧП. Бифуркация привела к первому – демократическому – варианту. Результатом стало дальнейшее развитие постсоветских государств на упорядоченной основе. Состояние хаоса, следуя теории открытых систем И. Пригожина, сменилось упорядоченным развитием по демократическому пути.

Л. Гумилев подчеркивал, что возникновение пассионарности – неперемное условие этногенеза (дальность этимологического понятия *«этнос»* состоит в том, что Л. Гумилев не согласился с советским определением *«этноса»* как *«исторически возникшим видом устойчивой социальной группировки людей»*), а все больше склонялся к пониманию, что этносы – это биосоциальные коллективы, в которых складывается динамическое соотношение между биологической и со-

циальной сторонами, претерпевающими изменения по мере эволюционного развития человеческого общества, о чем он поведал в написанной на уровне научного детектива и ставшей бестселлером книге «Тысячелетие вокруг Каспия», где раскрывается судьба знаменитой Хазарии, исчезнувшей много веков назад с географической карты вследствие катастрофических природных процессов в регионе Каспийского моря) [3, с. 37]. В ряде случаев он говорил о «набухании» пассионарностью, т. е., по существу, о накачке этноса пассионарной энергией, которая позволяет, по его мнению, переводить этнос в динамическое, т. е. возбужденное, состояние, когда в огромной степени возрастают его активность и адаптивные способности, позволяющие этносу приспособляться к новым, доселе непривычным условиям существования. Л. Гумилев подчеркивал, что этносу нужен мощный и целенаправленный энергетический импульс.

В поисках механизма накачки пассионарной энергией можно обратиться к известным историческим эпохам начиная со времен Александра Македонского, на примере которого можно составить достаточно четкое представление о процессах набухания, по Л. Гумилеву, этнической энергии. Рациональное зерно в теории этногенеза Л. Гумилева заключается в том, что оно дает возможность увязать идеи пассионарности не только с минувшими веками, но и спроецировать их на современность, т. е., по автору этой теории, понятие пассионарности применимо не только к этносам, но и к отдельным выдающимся личностям. По мере углубления в те далекие времена все чаще приходится констатировать, что первоисточники надо искать в появлении Личности, которая в силу присущих ей особых качеств способна сплотить этнический массив, сконцентрировать его силы и придать этнической структуре упорядоченный характер, направив находящуюся в динамическом состоянии пассионарную энергию на цели, определяемые этой личностью. В данном случае, когда речь идет о личности, авторы данной статьи имеют в виду пассионарную личность, вокруг которой происходит процесс единения и кристаллизации. Принимая во внимание все аспекты исторической ретроспективы, начиная с лета 1994 г. в Беларуси (даже при поверхностном или более детальном рассмотрении), невольно приходишь к выводу, что тогда, как и в последующие годы, белорусский народ принимал единственно верное решение, отдавая свои голоса за первого всенародно избранного главу государства, т. е. стабильность и уверенное развитие Республики Беларусь.

По мнению авторов, именно пассионарная личность дает толчок зарождению пассионарной энергии этноса. Проследив за развитием исторического процесса начиная с 1994 г., в этом легко убедиться: молодому главе государства от «предшественников-демократов "Шушкевич и компания"» досталось, мягко говоря, очень непростое наследие – разруха, упадок и хаос. Однако первому всенародно избранному Президенту удалось осуществить восстановление, подъем и уве-

ренное динамичное развитие всех сфер жизни белорусского общества, реальное реформирование важнейших институтов государства, создание эффективно действующей системы государственного управления.

В полной мере сила пассионарной личности, политическая воля и сформированная идейная база проявляются только при наличии государственности.

Итак, по мнению авторов, «накачка» пассионарной энергией не требует обращения к вземным факторам и вполне может основываться на сугубо земных источниках. В их число входят Пассионарная Личность, Политическая Воля, Идейная база, Государственность.

Воззрения Л. Гумилева на этногенез строились на анализе процессов, происходивших, по крайней мере, семь-восемь веков назад и далее в глубь древних веков. Наиболее ранние циклы этногенеза, прослеженные ученым, относятся к XVIII в. до новой эры [1, с. 39, 44]. В ту древнейшую эпоху при неразвитой государственности биологическая сторона жизнедеятельности этносов, их природные инстинкты могли превалировать над социальной стороной. Циклы этногенеза в древности и в новейшие времена, когда социальный фактор в жизнедеятельности этносов приобрел более чем весомую роль, не могут по определению быть идентичными. В современных условиях, характеризующихся глобальной взаимосвязью и взаимозависимостью, анализировать цикл развития того или иного этноса в изоляции от окружающего мира представляется некорректным.

У авторов публикации имеются серьезные сомнения в оправданности взглядов Л. Гумилева относительно того, что пассионарность – это биологический признак, проявляющийся через биополе или сочетание полей, подобных электромагнитному излучению. Наверное, необходимо заземлить и очеловечить это ключевое понятие в гумилевской теории этногенеза. Полагаем, что именно к человеку – пассионарной личности – нужно относить возникновение этого явления, не привлекая хитроумных схем типа биополей, силовых линий, испытывающих периодическое колебание, и т. д., поскольку пассионарность более поздних эпох лучше вписывается в социальную природу человеческих сообществ.

На переломе XIX и XX вв. российский суперэтнос испытал пассионарный толчок. Из хаоса царизма, переживавшего в то время острейший социально-экономический и политический кризис Первой мировой войны, дальнейших революционных потрясений родилась новая этническая общность. Жесткими методами военного коммунизма, массовыми репрессиями и умелой идейной накачкой новая система была нацелена на преодоление отсталости, осуществление промышленной и культурной революции, превращение страны, по существу, в военный лагерь, что в условиях насаждавшегося культа личности вносило в общество организованность и нацеливало его на решение общих задач. А затем советский суперэтнос в результате несовместимости его стратегических интересов с западным миром столкнулся с темной силой, при полном поли-

тическом попустительстве Англии, Франции, приведшей к тому, что нацизм в Германии стал на ноги, окреп, вооружился, а после постыдного Мюнхенского соглашения начал осуществлять сначала в Европе, а позже и на территории СССР бесчеловечную тактику «выжженной земли». Антигитлеровская коалиция во время Второй мировой войны не смогла сгладить острые противоречия между двумя политическими полюсами и, более того, создала эффект химерного (по Л. Гумилеву) сосуществования большевистского по своей природе этноса с западным суперэтносом, который оказался недолговечным. В итоге это сосуществование оказалось не в пользу одной из сторон, и советский суперэтнос прекратил свое существование.

Великая Отечественная война, потребовавшая наивысшего напряжения сил, была для советского суперэтноса акматической (наивысшей) фазой. Впоследствии наступили застой и перестройка (надлом и инерция). Советский суперэтнос стал терять свои силы и прекратил свое существование. В условиях гомеостаза (угасания) и в результате переломного момента, когда дальнейшее развитие событий могло иметь определенную вариативность, возродились этносы, получившие пассионарный толчок. На этой основе, в условиях роста национального духа и этнической энергии, и происходит ныне их развитие. К их числу, по мнению автора, и относят белорусский этнос.

В своей доказательной базе теория пассионарности Л. Гумилева строится на материалах ушедших веков. Опасаясь исторической ревизии и по многим другим, в том числе идеологическим, причинам, ученый избегал совмещения теории с современной действительностью [2, с. 43]. Между тем каждый, кто углубился в гумилевские идеи, испытывает вполне естественный соблазн экстраполировать эти теоретические построения на современность.

Полагаем, что применявшаяся Л. Гумилевым классификация этнических систем в современную эпоху требует расширения. Этнос как главный системообразующий элемент и суперэтнос как система, состоящая из нескольких этносов, должны, по мнению авторов статьи, дополниться третьим элементом – гиперэтносом. К нему мы относим мировое сообщество наций как целостную систему, связанную определенными нормами цивилизованного общения и способную реализовать эти нормы на практике. Регулирующая роль гиперэтноса в функционировании входящих в него этнических систем через рычаги соответствующих международных органов, союзов и коалиций, а также через линию на глобализацию все более подтверждается фактами современной действительности.

Согласно подходам Л. Гумилева, в крупных этнических системах (в современных условиях – гиперэтнос) складываются различные формы сосуществования. Одной из них, по его классификации, является «химера», т. е. сосуществование двух и более чуждых суперэтносов-систем в одной нише. Можно считать, что такой химерой являлась коалиция западной системы и совет-

ского блока в годы Второй мировой войны. Однако она была недолговечной.

Другой тип сосуществования, по теории Л. Гумилева, может иметь форму «комплементарности», или «симбиоза», когда каждый входящий в систему участник реализует свои цели на основе, как минимум, непротиворечивости своих интересов с интересами партнеров. В более продвинутых случаях это может быть общность целей и единство действий. К комплементарности (симбиозу) Л. Гумилев относил сосуществование русского и татаро-монгольского этносов в XIII в. В тот период, по его мнению, обе стороны преследовали свои цели, избегая в течение длительного времени прямых конфликтов. В рамках подобного сосуществования, по оценкам Л. Гумилева, возникли предпосылки для образования российской государственности [3, с. 62].

Мировое сообщество как гиперэтнос современной эпохи включает в себя множество существующих в мире этнических систем, объединенных в нем на основе комплементарности, в рамках которой выравниваются их многовекторные устремления. Если сравнить начальные этапы XX и XXI вв., то нетрудно увидеть, что в современную эпоху все более четко проступают контуры нового политического, экономического и международно-правового порядка, реализуемого через систему различных рычагов глобального характера и охвата. Убедительным свидетельством тому стало формирование широкой антитеррористической коалиции.

Современный белорусский этнос, находящийся на волне пассионарного подъема, одновременно включен в состав европейского и евразийского суперэтноса, возникшего на постсоветском пространстве (наглядным примером можно считать наметившееся в последнее время стремление Евросоюза отойти от идеи конфронтации и перейти к позитивному диалогу по нормализации отношений с Республикой Беларусь. Как очевидное свидетельство тому – визиты в белорусскую столицу чиновников Евросоюза различного уровня, направление в сентябре 2012 г. в Минск влиятельной группы евронаблюдателей за выборами депутатов в нижнюю палату белорусского парламента, предоставление Беларуси статуса специального приглашенного в ПАСЕ, создание СНГ со штаб-квартирой в Минске, ЕВРАЗЭС, Союзного государства с РФ, заключение Таможенного союза трех государств: между Республикой Беларусь, Россией и Казахстаном) и в рамках гиперэтноса на глобальном уровне. Это неизбежно будет воздействовать на развитие белорусского этноса, соотнося его с циклом развития гиперэтноса. Другими словами, Республика Беларусь является составной частью мирового сообщества со всеми вытекающими из этого последствиями. Полагаем, что одним из таких последствий можно считать определенное нивелирование этнических циклов в современную эпоху.

Особенно рельефно роль гиперэтноса можно проследить на примере создания антитеррористического направления на глобальном уровне для пресечения агрессивных экспансионистских тенденций, которые

могут угрожать жизнедеятельности как отдельных этносов, так и целых регионов мира. Например, Афганистан сегодня является «головой болью» не только для сопредельных, но и для многих государств планеты: эта страна не только в огромных объемах экспортирует героин (по разным экспертным оценкам, Афганистан производит сегодня до 90 % этой «чумы XXI века» в мире, и каждый четвертый несовершеннолетний на территории США умирает от передозировки именно афганским героином), но и занимается активным «продвижением» в разные страны мира, особенно с другой субкультурой, идеологии панисламизма в самых крайних ее формах, таких как ваххабизм [4, с. 77].

Общие цели, предполагающие общность усилий и действия по единому сценарию, приводят к естественному выравниванию положения участников этого процесса в социально-политической области. Тенденция к нивелированию, как нам кажется, обретает все более четкие контуры. Это действительность, которую нужно учитывать в практической деятельности. Прежде всего, в этих условиях нужно предпринимать надлежащие меры по сохранению этнической идентичности, сохраняя свою первозданную, самобытно-национальную белорусскую мелодию в мировой политической симфонии.

Нивелирование циклов этногенеза, по существу, означает, что сложившиеся ранее представления об их характере требуют пересмотра. Гумилевский многовековой цикл – от вспышки пассионарности до гомеостаза – в современных условиях, похоже, потерял свое значение. Гиперэтнос устанавливает собственные правила игры с целью поддержания в полиэтнической системе определенного уровня напряжения, направленного на прогрессивное развитие в материальной и духовной сфере, сохранение мира и стабильности и – в более широком плане – на выживание перед лицом глобальных опасностей.

Пассионарность, которая ныне живет в белорусском народе, подобна огню: она и греет, и сжигает. Трудно, когда ее мало, страшно, когда ее много. Оптимальная точка где-то посередине, но задерживаться на ней нельзя, потому что в обществе, как и в природе, всегда идет процесс либо накала, либо охлаждения. Для сбалансирования нужна «золотая» середина. Таким балансом, на взгляд авторов, является толерантный белорусский народ, которому свойственны стойкость, веротерпимость, доброжела-

тельность, взаимоуважение и мудрость. Именно эти факторы сыграли главную роль в становлении и развитии независимого белорусского государства, проведении демократических реформ и укреплении экономической и социальной стабильности в республике. Несмотря на все сложности постсоветской эпохи республика сумела выстоять, сохранить мир и спокойствие. Подобно тому, как это происходит в музыкальных симфониях, где переплетаются, начиная с «седых времен», многочисленные, хорошо различимые мелодии, камертонная этническая тональность, заложенная предками белорусов, была пронесена сквозь тернии очень сложных и драматических перипетий исторического генезиса на благословенную землю Белой Руси, а затем дополнилась новыми созвучиями и заявила о себе в полную силу. Ныне эту симфонию исполняет прекрасный оркестр, имя которому – «Беларусь – наш общий дом».

Бег времени неудержим. Более 23-х лет назад Республика Беларусь обрела независимость и суверенитет. На протяжении этого времени она испытала как радостные моменты, так и минуты разочарования. Дальнейшее движение республики вперед, развитие демократии и большая настойчивость в проведении реформ в социально-экономической сфере будут непременно способствовать тому, что для каждого гражданина республики найдется достойное место в этом очень важном процессе, а фактор пассионарности, или, по Л. Гумилеву, «повышенная тяга к действию», будет способствовать реализации намеченных планов.

Список литературы

1. Гумилев, Л. Н. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев. – М., 2001.
2. Гумилев, Л. Н. Конец и вновь начало / Л. Н. Гумилев. – М., 2001.
3. Гумилев, Л. Н. Тысячелетие вокруг Каспия / Л. Н. Гумилев. – М., 1995.
4. Быков, А. Н. Постсоветское пространство: стратегии интеграции и новые вызовы глобализации / А. Н. Быков. – СПб., 2009.
5. Моисеев, Н. Н. Быть или не быть... человечеству / Н. Н. Моисеев. – М., 1999.
6. Плотинский, Ю. М. Модели социальных процессов / Ю. М. Плотинский. – М., 2001.
7. Пригожин, И. Порядок из хаоса: новый диалог с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М., 1994.
8. Тойнби, А. Дж. Постигание истории / А. Дж. Тойнби. – М., 2001.

Аннотация

Доминантой идеологической концепции Республики Беларусь выступает дальнейшее историческое строительство белорусского государства, формирование в обществе идеалов добра, взаимопонимания, гуманизма, общности и патриотизма. И в данном выверенном теоретико-практическом построении определенное место занимает понятие пассионарности, которое применимо не только к этносам, но и к отдельным выдающимся личностям.

Summary

The dominant characteristic of the ideology of the Republic of Belarus is further building up of the Belarusian state, developing the ideas of good, mutual understanding, humanism, common character and patriotism, while improving the society is the way to create a strong, prospering, sovereign and independent state capable of providing high quality of life for its citizens. In the theory and practice of this ideology the concept of passionarity applicable to both ethnoses and outstanding individuals is recognized.

Моделирование процесса студенческого самоуправления как средства формирования качеств руководителя в учреждении высшего образования

А. А. Красуцкий,

зав. сектором организации студенческого самоуправления
управления воспитательной работы с молодежью,
БНТУ

Актуальность проблемы использования организаций студенческого самоуправления различных форм как средства повышения качества подготовки специалистов очевидна в связи с тем, что в образовании будущего особое значение отводится подготовке образованных, высоко-нравственных, способных творчески мыслить, самостоятельно принимать решения и совершенствовать свое профессиональное мастерство специалистов. Самоуправление в образовательном процессе многофункционально. Оно является и принципом деятельности студенческого коллектива, и формой его организации, и средством управления коллективом, и важным фактором разностороннего воспитания личности.

Проблема студенческого самоуправления является одной из главных в профессиональной подготовке специалистов высшей квалификации. Это обусловлено тем, что выпускник учреждения высшего образования, согласно требованиям государственного образовательного стандарта, должен быть самостоятельной, самоорганизующейся личностью и обладать не только знаниями в области своей профессиональной деятельности, но и организаторскими умениями. Требования, предъявляемые государственным образовательным стандартом, подтверждаются и запросами реального сектора экономики нашей страны. Так, в частности, по результатам анкетирования, проведенного Министерством образования Республики Беларусь среди заказчиков кадров, одним из предложений по усилению практико-ориентированной подготовки будущих специалистов является требование усилить индивидуальную подготовку специалистов и обеспечить психологическую го-

товность выпускников для работы в коллективе (подчиненный – коллега – руководитель) [1, с. 7].

В этой связи одним из приоритетных направлений процесса подготовки будущих специалистов становится формирование качеств руководителя в структуре личности в период обучения в УВО.

Проведенный анализ историко-педагогических исследований, основных идей, теорий студенческого самоуправления позволил дополнить и уточнить понятие «студенческое самоуправление» с позиции использования его как средства формирования качеств руководителя. Таким образом, студенческое самоуправление определено нами как форма организации студенческого коллектива, обеспечивающая студентам право на самостоятельное руководство своей деятельностью, содержание которого составляют разработка, принятие и осуществление собственных решений по реализации разных направлений своей жизни и деятельности в процессе профессиональной подготовки в учреждении высшего образования, содействующая формированию качеств, присущих руководителям.

В современной научной литературе (В. Г. Афанасьев, В. Г. Белов, Г. Л. Ильин и др.) качества руководителя – это наиболее обобщенные и устойчивые личностные, индивидуальные и социальные характеристики человека, которые обеспечивают успешность его управленческой деятельности. Большинство специалистов (В. Н. Клюковкин, А. А. Урбанович, А. Л. Свенцицкий, А. А. Брасс и др.) разделяют качества руководителя на три группы: профессиональные, личностные, деловые. К профессиональным качествам относят те, которые характеризуют любого грамотного специалиста и обладание которыми является необходимой предпосылкой успешного выполнения служебных обязанностей. Это высокий уровень образования, компетентности в соответствующей профессии, большой производственный опыт; широта взглядов, эрудиция, глубокое знание как своей, так и смежных сфер деятельности, стремление к постоянному самосовершенствованию, критическому восприятию и переосмыслению окружающей действительности; поиск новых форм и методов работы, оказание помощи окружающим в самосовершенствовании; умение планировать свою работу.

Личностные качества руководителя – это высокие моральные стандарты, внутренняя культура, коммуникативность, открытость, благожелательное отношение к людям, адекватная самооценка, оптимизм, уверенность в себе.

Под деловыми качествами руководителя понимаются способности находить оптимальный путь к достижению цели, самостоятельно мыслить и оперативно принимать обоснованные решения, последовательно и инициативно обеспечивать их выполнение, проявлять предприимчивость, энтузиазм.

Теоретико-методологическое обоснование развития качеств руководителя в процессе студенческого самоуправления предполагает использование метода моделирования, направленного на конструирование модели студенческого самоуправления, ориентированной

на формирование качеств руководителя у обучающихся в учреждении высшего образования.

В ходе проводимого исследования была построена модель, обеспечивающая формирование качеств руководителя в процессе студенческого самоуправления. Педагогическое моделирование было выбрано нами не случайно. Данный метод научного исследования широко применяется в педагогических изысканиях на протяжении десятилетий. Моделирование дает возможность объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании – сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент построения логических конструкций и научных абстракций. Модель С. А. Бешенковым определяется как *«искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта»* [2, с. 11].

При построении модели мы ориентировались на основные этапы, выделенные А. Н. Дахиным, в которых можно сформулировать основные положения педагогического моделирования:

1) вхождение в процесс и выбор методологических оснований для моделирования, качественное описание предмета исследования;

2) постановка задач моделирования;

3) конструирование модели с уточнением зависимости между основными элементами исследуемого объекта, определение параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения;

4) исследование валидности модели в решении поставленных задач;

5) применение модели в педагогическом эксперименте;

6) содержательная интерпретация результатов моделирования [3, с. 126].

Сконструированная нами модель организации студенческого самоуправления в учреждении высшего образования как средства формирования качеств руководителя представляет собой единый блок содержательно взаимосвязанных компонентов, в котором наглядно отражаются системно расположенные элементы моделируемого процесса, просматриваются связь между целью и результатом, логика разворачивания подлежащего к реализации процесса; обозначается функциональная связь между всеми его структурными компонентами; намечается содержание каждого компонента и каждого этапа. Модель включает концептуальный, целевой, содержательный, инструментальный и результативный компоненты. Охарактеризуем их.

Концептуальный компонент включает методологические подходы (лично ориентированный, системный, деятельностный) и психолого-педагогические основания, которые определяют актуальность и ценностно-смысловые ориентиры формирования качеств

руководителя у обучающихся в процессе студенческого самоуправления. Концептуальный компонент выступает теоретико-методологической базой формирования качеств руководителя у обучающихся и задает содержание других компонентов модели.

Целевой компонент ориентирован на повышение качества подготовки специалистов с высоким уровнем сформированности профессиональных, личностных и деловых качеств, присущих руководителям. Он включает в себя обозначенную выше цель, которой соответствуют прогнозируемые результаты обучения и воспитания, задачи, направленные на включение студентов в управление УВО, создание условий для развития первичных навыков руководящей деятельности, умений принятия и реализации собственных решений, выявление и развитие общих и специальных способностей студентов, присущих руководителю, и определяет принципы деятельности студенческого самоуправления (добровольности объединения, формализации, государственности, фокуса внимания, системности, выборности, представительства, автономности, корпоративности, партнерства, эксклюзивности, единства и целостности, ресурсного обеспечения, обучения, развития) [4, с. 18–20], а также его функции – воспитательную, организаторскую, познавательную и коррекционную. При определении функций студенческого самоуправления мы придерживались классификации, предложенной О. Л. Жук [5].

Структурно-содержательный компонент определяет содержание формирования качеств руководителя, представлен тремя составляющими и включает:

1) структуру студенческого самоуправления по уровням: уровень учебной группы (студенческие бюро учебных групп), факультета/общежития (студенческие советы факультетов и общежитий, советы старост факультетов, студенческие кураторские службы факультетов, студенческие редакционные коллегии факультетов, добровольные дружины общежитий и учебных корпусов), учреждения образования (Студенческий совет университета, Совет старост университета, Студенческая редакционная коллегия университета, Студенческая кураторская служба университета, Штаб добровольных дружин университета);

2) дифференциацию содержания деятельности студенческого самоуправления по ряду выделенных и обоснованных направлений: учебная работа и научно-исследовательская деятельность; методическая работа; культурно-досуговая работа; социальные и жилищно-бытовые вопросы; спортивно-оздоровительная работа; информационная работа и развитие межвузовских связей; студенческая правоохранительная деятельность;

3) многофункциональную деятельность участников студенческого самоуправления, предполагающую решение ими различных задач в рамках соответствующих видов деятельности.

Инструментальный компонент включает в себя этапы (диагностический, адаптационный, целе-

полагающий, организационно-воспитательный, профессионально-деятельностный), методы (обучения и организации деятельности, самооценки, стимулирования, проектов, моделирования социальных и конфликтных ситуаций), формы (форумы, семинары-практикумы, конференции, деловые и ролевые игры, тренинги, круглые столы, школа лидерского мастерства, дискуссии, дебаты, интерактивные беседы, заседания коллегиальных студенческих органов управления, индивидуальные и групповые консультации) и средства (средства, способствующие созданию корпоративной культуры, профильные интернет-контенты, мультимедийное оборудование, студенческие средства массовой информации, портфолио молодежных лидеров, базы данных органов студенческого самоуправления, отражающие личные достижения участников студенческого самоуправления и др.) педагогического сопровождения студенческого самоуправления.

Оценочно-результативный компонент предполагает анализ и оценку степени соответствия полученных результатов намеченным цели и задачам и характеризуется степенью сформированности качеств, присущих руководителям на основе студенческого самоуправления.

Графическое представление сконструированной модели организации студенческого самоуправления представлено на рисунке 1.

Таким образом, на основе анализа теории и практики студенческого самоуправления сконструирована теоретически обоснованная модель организации студенческого самоуправления, ориентированная на формирование качеств руководителя у обучающихся в учреждении высшего образования. Модель организации студенческого самоуправления характеризуется системностью (взаимосвязь, организационная целостность структурных компонентов), практико-ориентированностью (средство практической социальной, профессиональной, управленческой деятельности), универсальностью (как часть профессионально ориентированной среды встраивается в воспитательный процесс).

Аннотация

В статье раскрывается актуальность исследуемого вопроса, определяется сущность понятий «студенческое самоуправление» и «качества руководителя»; обосновываются процесс формирования качеств руководителя и условия внедрения в организацию воспитательной работы в учреждении высшего образования модели организации студенческого самоуправления, ориентированной на формирование качеств руководителя у обучающихся в процессе профессиональной подготовки. Дается развернутая характеристика основных компонентов модели, описание этапов, методов, форм и средств. Приводится подтверждение валидности модели в решении поставленных задач по диагностике и развитию уровней сформированности качеств руководителя у обучающихся в учреждении высшего образования.

Summary

In article importance of development by the future expert of engineering designing at the level providing introduction of innovations is shown. The substantiation of levels of engineering designing has allowed to describe model of an innovative component of designing as the additional making designing competence which will allow the expert to solve problems of innovative. It has in turn demanded search of an effective technique of formation of an innovative component of designing activity.

Экспериментальная проверка эффективности модели студенческого самоуправления осуществлялась с 2011 г. по 2014 г. в Белорусском национальном техническом университете. В эксперименте приняло участие 680 человек. Программа экспериментальной работы включала проведение диагностических срезов на начальном и завершающем этапах эксперимента, а также проведение отсроченного эксперимента, измерение уровня сформированности качеств руководителя у респондентов экспериментальной и контрольной групп, определение критериев и показателей эффективности студенческого самоуправления.

Апробация и внедрение сконструированной модели организации студенческого самоуправления в практику воспитательной работы Белорусского национального технического университета позволили сделать вывод, что у респондентов экспериментальной группы произошли существенные изменения в уровне сформированности качеств руководителя. Исследование позволило сделать вывод, что устойчивая положительная динамика сформированности качеств руководителя у респондентов экспериментальной группы обусловлена осознанной и активной деятельностью в студенческом самоуправлении. Таким образом, исследование подтвердило, что студенческое самоуправление является средством для формирования качеств руководителя.

Список литературы

1. Жук, А. И. О повышении уровня практической подготовки специалистов / А. И. Жук // Вышэйшая школа. – 2012. – № 4. – С. 3–9.
2. Бешенков, С. А. Моделирование и формализация: метод. пособие / С. А. Бешенков. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – 336 с.
3. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: монография / А. Н. Дахин. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.
4. Мицкевич, Н. И. Студенческое самоуправление в учреждении высшего образования: теория и практика: учеб.-метод. пособие / Н. И. Мицкевич, А. А. Красуцкий. – Минск: РИВШ, 2013. – 140 с.
5. Жук, О. Л. Студенческое самоуправление как фактор подготовки будущего учителя к воспитательной работе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. Л. Жук. – Минск, 1989. – 167 с.

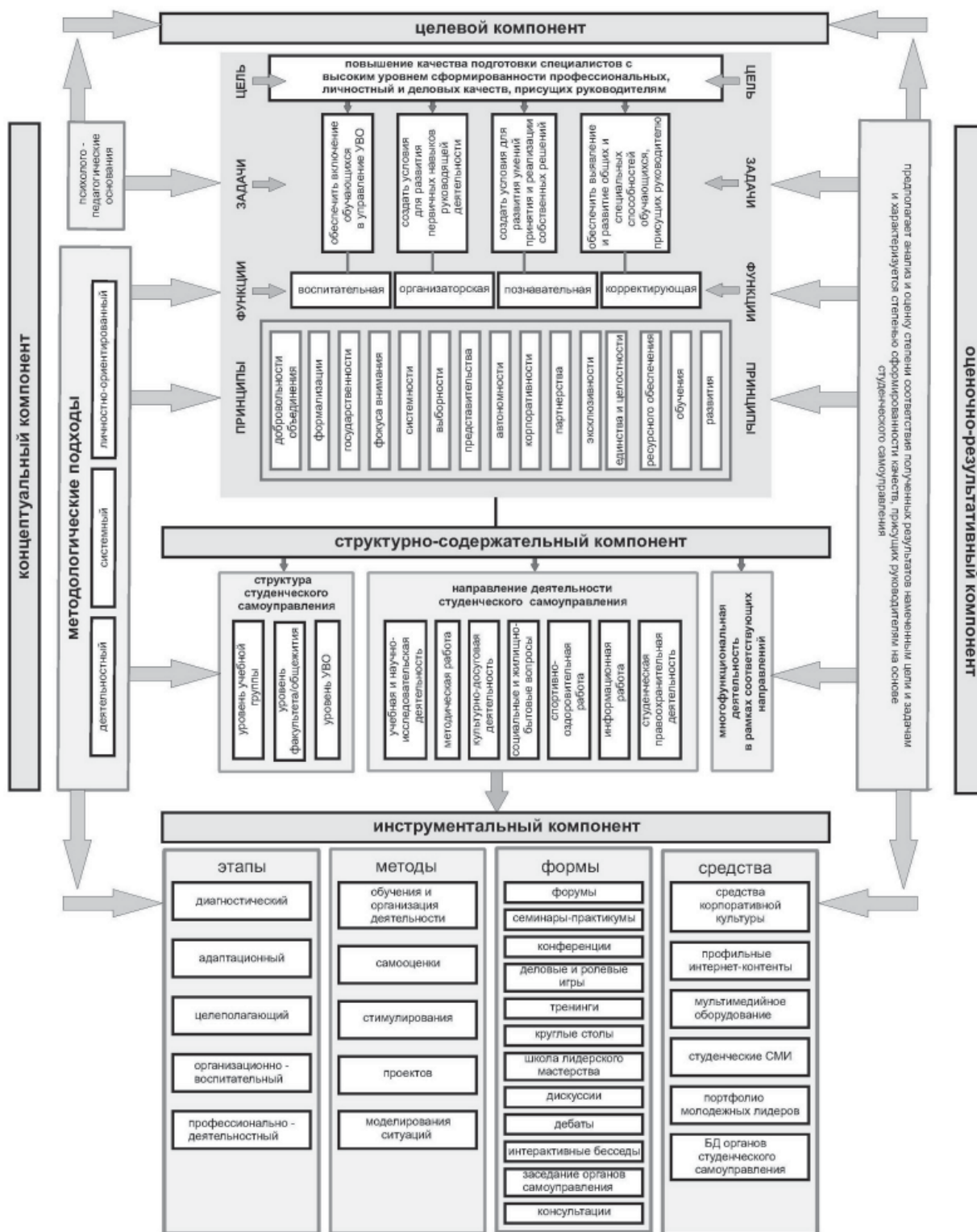


Рис. 1. Модель организации студенческого самоуправления, ориентированная на формирование качеств руководителя у обучающихся в учреждении высшего образования

Методика формирования инновационной компетенции как части проектировочной деятельности современного агроинженера

Е. С. Якубовская,
старший преподаватель,
Белорусский государственный аграрный
технический университет

В рамках государственной программы возрождения и инновационного развития села поставлена задача обеспечения эффективного функционирования агропромышленного комплекса (АПК) [1]. В этих условиях многократно возрастает роль агроинженера как реализатора и инициатора инновационных процессов в АПК.

Усиление инновационной составляющей в современной профессиональной деятельности агроинженера обуславливает следующие дополнительные требования к выпускнику агротехнического университета, совокупность которых можно обозначить как компетентность в сфере инновационной деятельности:

- умение привнести новое в существующую практику типовых технико-технологических решений;
- умение совместить внедряемое новшество с существующей технико-технологической структурой производства;
- умение обеспечить релевантность внедряемого новшества требованиям экономичности, безопасности, эргономичности, а также готовность персонала к работе в инновационных условиях.

Рассмотрим основания для построения модели инновационного компонента проектировочной деятельности (ИКПД).

Модель инновационного компонента проектировочной деятельности. Историко-культурный анализ работ методологов проектирования [2–4] позволил сформулировать сущность инженерного проектирования как процесса научной разработки, необходимого для создания еще не существующего предмета проектирования, описания на определенном знаковом языке прообраза объекта, отвечающего совокупности требований. Данное описание реализуется путем преобразования исходных данных, тщательного и всестороннего исследования, выработки концептуального решения на основе анализа технической информации, неоднократного моделирования, оптимизации заданных характеристик объекта, неоднократного сравнения с целями проектирования, устранения некорректности первичного описания и приведения к детальному решению. Выработанное проектное решение является действительно эффективным, если характеризуется минималь-

ными затратами (со стороны производителя и потребителя) и максимальной эффективностью выполнения предписанных функций в конкретных условиях включенности в окружающую среду. Таким образом, можно констатировать, что современное инженерное проектирование – сложный многоэтапный процесс с присущими ему характеристиками, технологией, результатами и критериями.

Характер проектной разработки определяется уровнем инженерного проектирования. Так, А. И. Половинкин выделяет в проектировании разработку как привязку конкретного технико-технологического решения к новым условиям и собственно проектирование как детальную проработку новой технической идеи, реализуемой в объекте [4]. В. И. Муштаев выделяет в проектировании уровень, обеспечивающий изменения уже существующего объекта, и уровень, обеспечивающий создание нового [5].

Очевидно, что цели, средства и компетентность специалиста влияют на качество и результат проектирования в соответствии со следующими уровнями: базовый (типовое проектирование), переходный (модификационное проектирование), инновационный (внедрение новшеств) и творческий (создание нового). Анализ литературных источников позволил нам систематизировать характеристики уровней современного проектирования в АПК (таблица 1).

Базовый уровень инженерного проектирования может быть представлен типовым проектированием, когда идет привязка типового технического решения к иным заданным условиям. Здесь проектирование носит прикладной характер, обусловленный действиями в рамках решения алгоритмических задач методами параметрических расчетов. Технология проектирования в этом случае сводится к анализу условий, выявлению различий в параметрах решения, расчету, оценке решения на соответствие норме.

В рамках типового проектирования может возникнуть необходимость перехода к изменению отдельных элементов технико-технологического объекта (локально-модифицирующее проектирование) либо когда в целом обосновывается изменение объекта (системно-модифицирующий уровень). Здесь требуется не только провести анализ подсистем, но и системы в целом в рамках качественно иной технологии, включающей помимо параметрических расчетов систему логических методов, а также оценку решения по системе определенных критериев.

Деятельность на инновационном уровне охватывает обоснование и реализацию внедрения новшества. Здесь

Уровни инженерного проектирования

Основания	Базовый	Переходный	Инновационный
Цель	Типовой проект	Модификация объекта	Внедрение новшества
Объекты	Технические и технологические объекты	Технические и технологические объекты, системы	Технические и технологические объекты, системы, системы, встроенные в системы
Задачи	Алгоритмические, типовые	Алгоритмические, многовариантные	Эвристические, многовариантные
Методы проектирования	Параметрические расчеты	Аналогия, оптимизация	Проблематизация, сопоставление, моделирование, САПР, SWOT-технологии
Формы организации деятельности	Мотивированная должностными обязанностями	Индивидуальная и групповая	Команда, коллектив, объединенный единой целью
Результат	Повторение существующего	Улучшение существующего	Развитие и интенсификация производства
Критерий правильности	Соответствие норме	Соответствие требованиям производства	Соответствие развитию производства и его инфраструктуры

характер проектирования системный, интегративный. Методы проектирования включают и логические, и эвристические. Результат соотносится с актуальными требованиями развития производства и его инфраструктуры.

Творческий уровень нами не рассматривается, так как требование его сформированности не является институциональным.

В условиях реализации программы инновационного развития Республики Беларусь [1] от агроинженера требуют решения задачи качественной и быстрой реализации инновации, которая должна быть решена уже на этапе проектирования. Данная задача разбивается на ряд подзадач проектирования, которые можно назвать метазадачами. К ним относятся:

- обеспечение совместимости внедряемого новшества с существующей технологической инфраструктурой производства;
- обеспечение релевантности внедряемого новшества требованиям экономичности, безопасности, эргономичности;
- обеспечение готовности персонала к работе в инновационных условиях.

Анализируя деятельность инженера в условиях реализации инновации, В. Ф. Взятыйшев показывает, что в этом случае значительно возрастает аналитическая и прогнозная составляющая деятельности [6, с. 11], поскольку требуется отслеживать информацию о технико-технологических новшествах, моделировать поведение объекта, определять риски.

Показывая механизм проектно-конструкторской деятельности при реализации в проекте системной модификации [7, с. 19], А. А. Добряков говорит о необходимости анализировать условия включения модифицированного элемента в существующий технико-технологический объект, уметь выбрать наиболее эффективный вариант реализации модернизированного объекта, просчитать его характеристики и определить условия его эксплуатации. Данная группа обобщенных умений определяет реконструктивную составляющую компетентности инженера.

Важным этапом реализации инновации является организация ее технической поддержки [8], что обеспечивается благодаря организационной составляющей компетентности.

Таким образом, для реализации в процессе проектирования задач инновационного характера требуется владеть инновационным компонентом проектной деятельности, под которым мы понимаем совокупность знаний, умений, навыков и качеств личности, позволяющих качественно, в оптимальные сроки обеспечить реализацию новшеств в рамках актуальных производственных задач.

Для уточнения структуры инновационного компонента проектной деятельности был использован метод бесед со специалистами, имеющими опыт реализации новшеств в структуре АПК.

Структура инновационного компонента проектной деятельности включает следующие компетенции:

- *аналитико-рефлексивную*, обеспечивающую оценку и прогноз. Ее содержанием является умение находить информацию о технико-технологических инновациях в предметной области проектирования с использованием ИКТ, моделировать поведение встраиваемого объекта проектирования с использованием САПР, оценивать экономичность, безопасность, эргономичность реализуемой инновации;
- *реконструктивную*, обеспечивающую адаптацию объекта проектирования к актуальным условиям. Ее содержанием являются диагностика соответствия инновации актуальным технико-технологическим условиям на производстве, умение выбирать оптимальный вариант реализации инновации, дополнять проектную документацию рекомендациями и инструкциями по условиям эксплуатации инновации;
- *организационную*, обеспечивающую оптимальные сроки и качество реализации инновации. Ее содержанием являются умение организовать переподготовку персонала, вести гарантийную техническую поддержку процессов внедрения и эксплуатации инновации.

Методика формирования инновационного компонента проектной деятельности и ее эффективность. Методика формирования ИКПД обеспечивает взаимосвязь между требованиями к компетентности агроинженера, способного действовать в условиях инновационного развития АПК, компонентами образовательного процесса вуза и педагогическими условиями его реализации.

Целевой компонент методики формирования ИКПД включает в состав проектной компетентности дополнительные требования, сформулированные выше на основе компетентного подхода (аналитико-рефлексивная, реконструктивная и организационная компетенции).

Освоение деятельности на уровне типового проектирования является базой проектной компетентности. Но сегодня нужно быть готовым к деятельности на реконструктивном уровне, что необходимо реализовать в обучении. Для формирования реконструктивных умений может быть использована задачная технология. Однако освоение реконструктивных умений для формирования ИКПД недостаточно. Формирование реконструктивной компетенции требует организации обучения в интерактивных формах. Современный инженер АПК должен быть готов просчитать риски, достоинства и составить прогноз. Поэтому его нужно обучать аналитико-рефлексивным умениям, формировать ответственность за свое организационно-управленческое решение. Мы предположили, что для этого может быть использована технология концентрированного обучения [9, с. 294].

Таким образом, методика формирования инновационного компонента проектной деятельности должна включать следующие организационно-педагогические условия:

- соответствие технологии учебного проектирования технологии инженерного проектирования, реализующего задачи инновационного характера;
- включение обучаемых в ситуацию вариативного проектирования;
- организация педагогической среды, обеспечивающей активную позицию будущего инженера.

Разработка методики формирования инновационного компонента проектной деятельности проводилась в несколько этапов. Первоначально мы считали целесообразным применять интерактивные методы в ходе дипломного проектирования на этапах выбора темы проекта, формирования проектного предложения, в ходе проектирования и на этапе защиты. Студентам экспериментальной группы в течение последнего семестра предлагалась на обсуждение в рамках изучения дисциплины специальности проблематика в области автоматизации сельскохозяйственного производства. При этом при работе в подгруппе по заданию необходимо было изучить научно-техническую информацию по проблеме, предложить варианты решения проблемы, подготовить доклад о том, что предложенные варианты решения возможно реализо-

вать на современной технической базе, что они будут экономически выгодны, безопасны, приведут к энергосбережению и т. п. Последнее задание включало аргументированный выбор возможной темы. При этом каждый в подгруппе защищал актуальность темы, возможные варианты технического предложения и задачи проектирования.

Этап формирования проектного предложения был совмещен с защитой отчета по преддипломной практике. При этом также было организовано обсуждение результатов в малых группах, сформированных по близкой тематике дипломных проектов, между дипломниками и руководителями проекта.

В ходе дипломного проектирования были назначены контрольные сроки обсуждения в малых группах промежуточных результатов, сформированных по принципам предыдущего этапа, что позволило скорректировать проектную разработку.

На этапе предварительной защиты по группам обсуждалась эффективность выполненного проекта в целом.

Оценка уровня освоения сформированности инновационного компонента проектной деятельности производилась преподавателями кафедры на этапе защиты и членами государственной экзаменационной комиссии на этапе защиты по следующим критериям:

- когнитивный (наличие аналоговой оценки научно-технических достижений в области проектирования; полнота и достоверность структурированного поиска информации; актуальность технико-технологической проблемы);
- технологический (обоснованность структуры проекта, четкость целей; взаимосвязь частей проекта; уровень использования ИКТ и САПР; обоснованность рекомендаций и инструкций по эксплуатации новшества);
- праксиологический (практическая значимость; реализуемость проекта; завершенность и комплексная оценка технического решения).

Дополнительные показатели по критериям были выявлены в ходе предварительного опроса опытных проектировщиков и инженеров [10].

Результаты экспертной оценки представлены на рис. 1. На первом этапе результаты оценки экспериментальной группы значительно выше по технологическому критерию, но все же этот показатель и в экспериментальной группе не слишком высок (рис. 1а). Это свидетельствует скорее о недоработке в формировании аналитико-рефлексивной составляющей инновационного компонента проектной деятельности. Поэтому разработка методики была продолжена.

Мы предположили, что можно увеличить степень освоения аналитико-рефлексивной составляющей, если системно использовать методику модификационного проектирования на этапе курсового проектирования, когда решают отдельный вопрос

комплексної проблеми. Методика повторяла розглянуті вище етапи на рівні курсового проєктування. При цьому зріс рівень оцінки технологічного і когнітивного критерія експериментальної групи (рис. 1б).

Остаточно методика формування інноваційного компонента проєктувальної діяльності здійснюється в три етапи:

1. *Підготовчий*, мета якого – оволодіння інструментарієм інженерного проєктування при розв'язанні варіативних завдань, розділених за рівнями складності в межах модульно-рейтингової системи навчання з опорою на «електронний практикум».

2. *Основний*, мета якого – формування цілісного уявлення про інженерне проєктування як діяльності з попередження модифікації існуючого технічного рішення, розв'язання практичної проблеми в межах управляємої самостійної роботи за заданням на курсовий проєкт при підтримці навчально-методичного комплексу.

3. *Заключительний*, коли організується діяльність в межах самостійного застосування технології системно-модифікуючого інженерного проєктування при розв'язанні багатокритеріальних і багатоваріантних завдань в ході дипломного проєктування.

На підготовчому етапі запропонована методика забезпечує поопераційне освоєння технології інженерного проєктування, реалізуючого завдання інноваційного характеру, і ґрунтується на використанні модульної технології в дисциплінах спеціальності з включенням окремих завдань варіативного проєктування, розділених за рівнями складності. Навчально-методичний комплекс на даному етапі включає навчальну програму спеціальної дисципліни «Автоматизація технологічних процесів сільськогосподарського виробництва», передбачаючої активне залучення технології проєктування в основне зміст дисципліни, навчально-методичне посібник і практикум, що містить картки актуалізації опорних знань, різноманітні вправи і завдання, орієнтовані на діючі основи дій, картки самооцінки і оцінки, во-

проси для контролю освоєного матеріалу; навчальну програму спеціальної дисципліни «Проектування і САПР систем автоматизації» і виданий навчально-методичний комплекс, які підпорядковані модульному побудові матеріалу відповідно до основних етапів технології інженерного проєктування.

На основному етапі методика формування проєктувальних умінь забезпечує розвиток професійної самостійності в питаннях модифікуючого проєктування через систему різноманітних завдань на курсове проєктування і орієнтовані алгоритми дій, організацію діяльності з колективним розв'язанням більш складних завдань інженерного проєктування. Навчально-методичний комплекс на даному етапі включає навчально-методичне посібник, в якому розкриті типові технічні рішення, що містять навігатори прийняття рішень, шляхи їх удосконалення; мультимедійне супроводження процесу навчального проєктування і комп'ютерне супроводження (рекомендації з застосування пакетів САПР).

На заключительному етапі методика забезпечує формування умінь застосування технології в системно-модифікуючому проєктуванні і ґрунтується на комплексі, що містить завдання на дипломне проєктування, програму і методичні вказівки з переддипломної практики, стандарт з проєктування, що відображає зміст, структуру дипломного проєкту, орієнтовані алгоритми дій і критерії оцінки проєкту.

В ході експертної оцінки сформованості інноваційного компонента проєктувальної діяльності (рис. 1в) видно зростання рівня оцінки за всіма трьома критеріями. Крім цього, експертам було запропоновано оцінити інноваційний рівень проєкту відповідно до наступних положень:

- високий – актуальна проблема, проведено патентний пошук, проработана новаторська ідея, технічне рішення реалізоване сучасними технічними засобами, повне технічне рішення, всі частини взаємопов'язані, в цілому проєкт має практичну значимість і може бути реалізований;



Рис. 1. Експертна оцінка дипломного проєкту за трьома критеріями за етапами експерименту: Э – експериментальна група; К – контрольна група

- **средний** – актуальная проблема, техническая идея модифицирует типовое решение проблемы, техническое решение реализовано современными техническими средствами, полное техническое решение, все части взаимосвязаны, в целом проект может быть реализован;

- **низкий** – техническая идея повторяет типовое решение, но реализовано на базе современных технических средств;

- **нулевой** – в части новизны решения проблемы и реализации в технических средствах полностью повторяет типовое решение.

Результаты оценки представлены на рис. 2. Они показывают значительное увеличение проектирования на модифицирующем уровне, кроме того, видно, что обеспечен выход на высокий уровень инновационного проектирования. Это свидетельствует об эффективности предложенной методики формирования инновационной компетенции как составляющей проектировочной компетентности.

Изменение социально-экономических условий потребовало усиления инновационной составляющей в рамках подготовки современного агроинженера и, следовательно, пересмотра содержания профессиональной подготовки. В содержание подготовки агроинженера в процессе проектирования должен быть включен инновационный компонент проектировочной деятельности, под которым мы понимаем совокупность знаний, умений, навыков и качеств личности, позволяющих реализовать внедрение новшеств в рамках актуальных прикладных задач. В структуру инновационного компонента проектировочной деятельности входят аналитико-рефлексивная, реконструктивная и организационная компетенции. Формирование инновационного компонента проектировочной деятельности в процессе подготовки к инженерному проектированию обеспечит уровень подготовки специалиста, способного действовать в инновационных условиях развития АПК.

Список литературы

1. Государственная программа возрождения и развития села на 2005–2010 гг.: утв. Указом Президента Респ. Беларусь № 150 от 25.03.2005 г. – Минск: Беларусь, 2005. – 96 с.

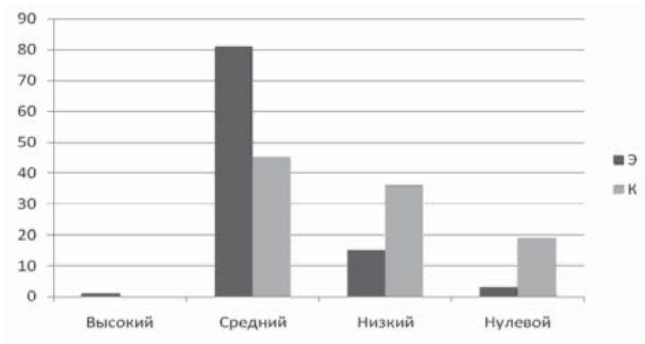


Рис. 2. Экспертная оценка инновационного уровня дипломного проекта на последнем этапе эксперимента: Э – экспериментальная группа; К – контрольная группа

2. *Джонс, Дж. К.* Методы проектирования / Дж. К. Джонс; пер. с англ. – 2-е изд., доп. – М.: Мир, 1986. – 326 с.

3. *Дитрих, Я.* Проектирование и конструирование: системный подход / Я. Дитрих; пер. с пол. – М.: Мир, 1981. – 456 с.

4. *Половинкин, А. И.* Основы инженерного творчества: учеб. пособие для студентов вузов / А. И. Половинкин. – М.: Машиностроение, 1988. – 368 с.

5. *Муштаев, В. И.* Основы инженерного творчества: учеб. пособие для вузов / В. И. Муштаев, В. Е. Токорев. – М.: Дрофа, 2005. – 254 с.

6. *Взятыхшев, В. Ф.* Введение в методологию инновационной деятельности: учеб. для студентов вузов / В. Ф. Взятыхшев; редкол.: В. Н. Азазов [и др.]. – М.: Европ. центр по качеству, 2002. – 81 с.

7. *Добряков, А. А.* Инженерно-психологическое обеспечение творческих форм проектно-конструкторской деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03 / А. А. Добряков. – М., 1997. – 36 с.

8. Трансфер технологий: что это такое? / Государственный комитет по науке и технологиям [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://icct.by/Default.aspx?tabid=390>. – Дата доступа: 08.04.2012.

9. *Селевко, Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

10. *Якубовская, Е. С.* Определение критериев оценки уровня овладения технологией инженерного проектирования студентами агротехнического университета / Е. С. Якубовская // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2009. – № 5. – С. 30–38.

Аннотация

В статье показана важность освоения будущим специалистом технологии инженерного проектирования на уровне, обеспечивающем внедрение новшеств. Обоснование уровней инженерного проектирования позволило описать модель инновационного компонента проектировочной деятельности как дополнительной составляющей проектировочной компетентности, освоение которой позволит специалисту решать задачи инновационного характера. Это, в свою очередь, потребовало поиска эффективной методики формирования инновационного компонента проектировочной деятельности.

Summary

In article importance of development by the future expert of engineering designing at the level providing introduction of innovations is shown. The substantiation of levels of engineering designing has allowed to describe model of an innovative component of designing as the additional making designing competence which will allow the expert to solve problems of innovative. It has in turn demanded search of an effective technique of formation of an innovative component of designing activity.

Информационно-коммуникационные технологии в изучении иностранного языка студентами инженерных специальностей: возможности портфолио и Веб 2.0

В. Ю. Кузьмицкая,
аспирантка
Республиканский институт
последипломного образования

Расширение международного сотрудничества, необходимость установления новых деловых контактов и эффективного поддержания уже имеющихся, постоянное изучение передового зарубежного опыта требуют от специалистов технических специальностей и инженеров активного владения иностранным языком (далее – ИЯ). Поэтому важная задача высшего образования заключается в формировании конкурентоспособных специалистов, которые не просто владеют базовым ИЯ, но и способны общаться на нем по своей специальности.

Важным фактором является и то, что студенты технических вузов сами приходят к пониманию необходимости качественного овладения ИЯ. По результатам анкетирования, проведенного в Витебском государственном технологическом университете, 95 % студентов второго курса, обучающихся по инженерным специальностям, выражают заинтересованность и готовность к дальнейшему изучению профессионально ориентированного ИЯ. При этом в качестве мотивов такого желания студенты указывают следующие: «ИЯ необходимо для поиска более высокооплачиваемой и престижной работы», «для трудоустройства на совместном предприятии», «для общения с иностранцами в ходе личных поездок за рубеж», «для получения сертификата, подтверждающего уровень знания ИЯ», «для трудоустройства в зарубежную компанию».

Несмотря на возрастающий интерес к ИЯ, преподаватели и студенты технических вузов сталкиваются с проблемой ограниченности учебного времени по дисциплине «Иностранный язык». Так, на первом курсе для изучения ИЯ выделяется 62–64 академических часа в год, у студентов второго курса – 80–160 в зависимости от специальности. Следовательно, в данных условиях необходимо использовать методы и технологии, позволяющие рационально применять имеющееся учебное и внеаудиторное время, отведенное на самостоятельную работу. Решение проблемы видится в создании информационно-образовательной среды обучения ИЯ на базе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.09.2014.

ИКТ – это комплекс учебно-методических материалов, совокупность методик и технологий в учебном процессе, формах и методах их применения для совершенствования деятельности специалистов. Эффективными образовательными методиками, как показывает практика в ВГТУ по дисциплине «Иностранный язык», являются технология ведения языкового портфолио и технология Веб 2.0, которые позволяют эффективно и рационально использовать учебное время для повышения качества изучения ИЯ с применением ИКТ.

Языковое портфолио – это набор инструментов для документирования и оценивания языковых умений студента. Оно позволяет владельцу отслеживать процесс изучения им ИЯ, самостоятельно оценивать свой уровень, ставить индивидуальные цели, а также следить за успешностью их реализации. Технология языкового портфолио – это технология личностно ориентированного обучения, направленная на формирование у обучающихся навыков рефлексии процесса и результатов собственного учебного труда. Эта технология является одной из перспективных технологий обучения ИЯ, которая, помимо повышения мотивации самостоятельной учебной деятельности, позволяет обучающимся осознать ответственность за свое становление как личности, позволяет им максимально реализовать свои возможности. Данное перспективное средство обучения характеризуется методистами (Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева, Е. С. Полат) как альтернативная форма контроля, позволяющая получить динамическую картину учебного и языкового развития обучаемых, и как один из возможных путей осуществления систематизированного самоконтроля и интеграции его в процессе обучения ИЯ [1; 2].

Таким образом, языковое портфолио выполняет три функции [3]:

- образовательную – позволяет учащемуся стать активным участником образовательного процесса, повышает его мотивацию к изучению ИЯ, учит организовывать свою самостоятельную работу, определять рациональные способы совершенствования своих умений, развивает навык рефлексии;
- социальную – демонстрирует способности и достижения его владельца в сфере ИЯ, но не заменяет аттестатов или дипломов, которые студенты получают на основании результатов сдачи экзаменов, а является приложением к последним, предоставляя дополнительную информацию;

- развівающую – дапамагае студэнтам развіваць свае мыслітэльныя здольнасці і навыкі самоацэнкі і самопознання, спосабаваць развіццю іх аўтаномнасці ў вывучэнні ІЯ на працяжэнні ўсёй жыцця.

Тэхналогія вядзення языковага партфоліа можа быць выкарыстана як адзін з асноўных прыёмаў работы са студэнтамі, паколькі ўстаноўка на вядзенне языковага партфоліа падрыхтоўвае асноўны этап вывучэння па курсу ІЯ. Гэтая работа пранізвае ўсё вывучэнне і з’яўляецца сведчаннем рэзультатыўнасці навучэння, адначасова выступаючы сродкам кантролю на ўсіх этапах. Акрамя таго, складзенае языковае партфоліа застаецца ў навучэнцаў, у будучым дапамагаючы ім у вывучэнні на іншых курсах і, што яшчэ больш важна, пры пошуку працы. Партфоліа дазваляе:

- падтрымліваць высокую вывучальную матывацыю навучэнцаў;
- павялічыць сітуацыю ўспеху ў вывучальнай дзейнасці, што спосабаваць пазітыўнаму самоўцвярджэнню асобы;
- паахвочваць іх актыўнасць і самастойнасць;
- пашыраць магчымасці навучэння і самоаўчэння;
- фарміраваць умову вучыцца – ставіць мэты, планіраваць і арганізавваць асабістую вывучальную дзейнасць;
- дапамагаць індывідуалізацыі вывучэння;
- закладаваць дадатковыя перападункі і магчымасці для ўспешнай сацыялізацыі;
- стварыць умовы для праяўлення крэатыўнасці навучэнца і яго творчай самарэалізацыі ў языковай, інфармацыйнай і вывучальнай сродзе;
- забяспечыць неперапыннае вывучэнне языка і культуры ў ўмовах вар’ятыўнага языковага вывучэння.

Языковае партфоліа дазваляе выкладчыку ІЯ рашаць наступныя задачы:

- 1) забяспечыць практычную арыентацыю і інструментальную напраўленнасць навучэнца;
- 2) прымянаць інтэрактыўныя і камунікатыўныя формы работы;
- 3) развіваць навыкі самастойнай работы студэнтаў;
- 4) забяспечыць дыферэнцыацыю і індывідуалізацыю вывучальнага працэса;
- 5) развіваць у студэнтаў навыкі рэфлексіі;
- 6) ажыццяўляць і сапастаўляць самоацэнку студэнтаў, асабістую і ацэнку выкладчыка;
- 7) забяспечыць преемствасць ў працэсе вывучэння.

Пры вывучэнні ІЯ ў тэхнічным вузе найбольш цэлесобразна прадстаўляецца складзенне альбо аднаго цэльнага партфоліа па ІЯ на працяжэнні ўсёга перыода вывучэння, альбо вядзенне двух партфоліаў: па агульнавывучальнай тэматыцы ІЯ і ІЯ для спецыяльных прафесійных мэтаў.

Так, у ВГТУ на працяжэнні двух-трёх гадоў студэнт тэхналагічных спецыяльнасцяў складала партфоліа па ІЯ для прафесійных мэтаў, уключаючы тэзаўрусы са спецыяльнай лексікай, тэхнічныя тэксты і асабістыя праекты, анатацыі курсавых і дыпломных работ, адзеты о прадукцыйнай практыцы і др.

У ВГТУ для вывучэння ІЯ таксама эксперыментальна апробіруюцца тэхналогіі Веб 2.0, перавага коных заключаецца ў магчымасці прыцягнення ўсёх навучэнцаў для ўдзелу ў вывучальным працэсе не толькі ў якасці спажыватэляў вывучальнага кантэнта, але і як яго актыўных стваратэляў. Тэхналогіі Веб 2.0 спосабаваць таму, каб у цэнтры педагогічнага працэса аказваўся студэнт, коны становіцца больш аўтаномным з пункту гледжэння кіравання вывучальным працэсам і больш актыўным у стварэнні вывучальнай інфармацыі і ўзаемадзействіі з іншымі ўдзельнікамі працэса навучэння.

Существуюць наступныя магчымасці выкарыстання Веб 2.0 ў вывучэнні:

- 1) выдзяляюць перавагі для дзейнасці, у коную лёгка ўключаюцца людзі, не абадаючы спецыяльнымі ведамі ў вобласці інфармацыйных тэхналогій;
- 2) ў рэзультате іх распаўсюджвання ў сеткавым даступе аказваецца большае колькасць адкрытых матэрыялаў, коныя могуць быць выкарыстаны ў вывучальных мэтах;
- 3) упрощаюць працэс стварэння матэрыялаў і публікацыі іх ў сетцы, коны коны можа не толькі атрымаць даступ да дыгравым каллекцыям тэкстаў, фатаграфій, рысункаў, музыкальных файлаў, але і прыняць ўдзел у фарміраванні асабістага сеткавага кантэнта;
- 4) дазваляюць арганізаваць асабістае вывучальнае прастранства навучэнца;
- 5) пашыраюць магчымасці для ўдзелу студэнтаў і выкладчыкаў у прафесійных сеткавых супольнасцях.

Асноўнае перавага Веб 2.0 для сістэмы вывучэння заключаецца ў тым, коны яны дазваляюць заховаць спецыяльную вывучальную інфармацыю на прызначаных для гэтага інтэрнэт-сервісах, коны забяспечвае іх даступнасць ў ходзе вывучальнага працэса. Выкарыстанне ў вывучальным працэсе Веб 2.0 спосабаваць фарміраванню крытычнага мыслення, творчага самаразвіцця, асваенню рэфлексіўнай і камунікатыўнай культуры.

Как паказаў вопыт, да сацыяльным сервісам Веб 2.0 адносяцца сацыяльныя сеткі і сістэмы сацыяльных прэзентацый, сеткавыя дзевнікі, Вікі, сістэмы онлайнавага захоўвання закладаў, мультымедыяныя сістэмы і др. Разгледзім і адзначым метадычныя магчымасці трох найбольш папулярных відаў вывучальных сервісаў: блага, подкаста і Voki, коныя могуць быць выкарыстаны ў вывучальным працэсе пры навучэнні ІЯ для рашэння вызначаных вывучальных задач.

Блог (англ. *blog*, ад *web log* – сеткавы журнал або дзевнік падзеяў) з’яўляецца адным з самых папулярных сацыяльных сервісаў. Ён прадстаўляе сабой веб-прасторства, асноўнае зместнае коного – рэгулярна дабаўляемыя запісы, выяўленыя або мультымедыя. Существоваць агомае колькасць благаў, у коных прадстаўлены шырокі дыяпазон інтэресаў. Блогі класіфіцыруюцца па цэламу дыяпазону прызнакаў, з коных часта выдзяляюцца наступныя крытэрыі:

медиатип (формат размещенного в блоге материала), жанр, техническая основа и особенности контента. В то же время все блоги имеют две основные устойчивые характеристики: социальность и интерактивность [5].

В преподавании ИЯ ценность социальных сервисов заключается в актуализации коммуникативных аспектов образовательной деятельности, в оптимизации управления процессом совершенствования иноязычной коммуникативной компетентности студентов через работу с аутентичным мультимедийным материалом во внеаудиторное время. При этом следует принимать во внимание следующие дидактические принципы работы посредством блог-технологий с использованием ИКТ: регулярность, проблемность, профессиональная направленность, системность (включение заданий на активизацию всех видов речевой деятельности), ориентация на самостоятельную работу, актуализация творческого саморазвития и учебной автономии, эффективная организация познавательной деятельности за счет обращения к другим социальным сервисам Веб 2.0, развитие коммуникативных навыков, использование диагностики, контроля и коррекции, развитие рефлексивных механизмов мышления путем постановки вопросов проблемного характера, побуждения к выражению собственного мнения по поводу других публикаций и критической оценке интернет-ресурсов [8].

Подкастом называется отдельный файл или серия регулярно обновляемых файлов, публикуемых по определенному адресу в Интернете. Подкастинг – это технология трансляции цифрового контента, представляющая собой создание, размещение и распространение в Интернете медиапоток (аудио- или видеофайлов), доступных для прослушивания или просмотра пользователям.

Подкастинг успешно применяется в процессе обучения ИЯ. В настоящее время используется большое количество учебных материалов, специально разработанных в виде подкастов. Это могут быть как аутентичные подкасты, созданные для носителей языка, так и учебные подкасты, созданные для учебных целей. В зависимости от конкретных учебных задач они могут быть использованы в индивидуальной и групповой работе, в аудитории и дома, в проектной работе и на учебных занятиях. Существуют различные виды подкастов, связанные с изучением ИЯ:

- подкасты для работы с лексическим материалом, где подкастер объясняет значение слова, словосочетания или идиомы и иллюстрирует их примерами функционирования рассматриваемой лексической единицы в языке;
- подкасты, направленные на развитие умений аудирования и включающие задания по аудированию;
- подкасты, предназначенные для проведения целого занятия по ИЯ. Такие подкасты необходимо сопровождать раздаточным материалом [7].

Благодаря таким характеристикам, как простота использования, доступность, эффективность организации информационного пространства, интерактивность, мультимедийность, надежность и безопасность, Веб 2.0 обладают значительным потенциалом в фор-

мировании межкультурной компетентности будущих специалистов:

- в ускорении темпа занятий и повышении мотивации к изучению иностранных языков и культур благодаря наглядному представлению учебного материала и усилению его эмоциональной составляющей;
- обеспечении эффективности самостоятельной работы путем предоставления каждому обучающемуся возможности выбирать оптимальный способ и темп освоения учебного материала;
- совершенствовании навыков продуктивного межкультурного взаимодействия, знании сетевой этики, умения организовать и вести дискуссии на профессиональные темы путем участия в сетевых сообществах, блогах, социальных сетях и т. п.;
- предоставлении оперативного доступа к интересующей студента информации.

Таким образом, использование Веб 2.0 обеспечивает дидактически оправданное варьирование заданий, направленных на формирование или совершенствование всех продуктивных и репродуктивных видов речевой деятельности:

- письма (передача главной идеи, описание, сравнение, доказательство, аргументация, обзор, комбинирование, объединение фактов, характеристика, выражение оценки, собственного отношения к излагаемому, составление плана (краткого и развернутого) текста);
- говорения (обучение произносительной, лексической и грамматической сторонам речи) через участие в записи подкастов, инсценировок, драматизацию иноязычных текстов;
- аудирования через учебные и аутентичные тексты с разной степенью и глубиной проникновения в их содержание (радиопередачи, лекции, художественная декламация);
- чтения (поискового, просмотрowego, ознакомительного, изучающего).

Одним из типов заданий, выполняемых студентами второго курса технических специальностей ВГТУ в рамках курса «Иностранный язык», является квалификационная работа над веб-проектами по определенной теме. Задача проекта состоит в изучении устройства немецкого автомобиля; развитии чтения и письма с профессиональной лексикой как видов речевой деятельности; размещении и использовании профессионально ориентированных медиапоток; в приобретении новых навыков использования Интернета в будущей профессиональной деятельности. Создание исследовательских веб-сайтов представляет собой долговременный тематический проект (по отдельным изучающимся темам) в рамках учебного курса.

Экспериментальная работа с использованием технологии Веб 2.0 была организована по схеме «семинар – самостоятельная работа – презентационный продукт». Содержание профессионально ориентированного учебного материала для студентов первого курса механических специальностей было разбито на два раздела: «TECHNIK» und «ENERGIE».

В первый раздел вошли следующие темы:

- 1) промышленность (Was ist Industrie? Industrieanwendungen);
- 2) техника (Was ist ein Technik? Technik und Mobilität. Plasmatechnik);
- 3) машиностроение (Die Erfindung der Dampfmaschine. Die Erfindung des Automobils. Die Bestandteile eines Autos. Benz, ein begeisterter Techniker. Maschinenbau. Umweltprämie hat Skoda. Autoboom);
- 4) автоматизация (Automatisierung. Die Integration formaler Methoden zur Spezifikation von Informationssystemen);
- 5) роботизация (Was ist ein Roboter? Der Roboter entwickelt sich sprunghaft).

Второй раздел – это различные отрасли современной энергетики (Künstliche Energiequellen. Stromerzeugung mit Windkraft. Atomenergie kommt aus dem Innern der Atome. Warum ist die Atomkraft so umstritten? Wasserkraft).

В ходе эксперимента в учебном процессе нами используются следующие виды блогов: блог преподавателя, индивидуальный учебный и коллективный учебный блоги.

В блоге преподавателя размещается информация о предмете:

- программа учебного курса (список разделов на семестр или год обучения);
- перечень тем каждого раздела;
- информация об изученном на конкретном занятии материале (подтемы);
- учебные задания;
- список рекомендуемых источников для дополнительного изучения, ссылки на онлайн-тесты для самостоятельной работы.

Студенты при работе с блогом преподавателя развивают умения вести дискуссии на профессиональные темы, читать на ИЯ.

Индивидуальный учебный блог выступает в качестве электронного портфолио студента, который содержит коллекцию материалов, демонстрирующих личный прогресс за определенный промежуток времени. При работе с индивидуальным учебным блогом студенты развивают умения письменной речи, чтения (способность выделять необходимые сведения, извлекать необходимую информацию, оценивать важность информации), учатся использовать необходимые языковые средства для самопрезентации, представления своей страны, техники, науки и культуры в иноязычной среде. Под каждым блогом можно оставлять комментарии, интересные ссылки и видеоматериалы, проявлять согласие/несогласие на профессиональные темы, делиться своим мнением.

Коллективный учебный блог предназначен для организации внеаудиторной самостоятельной работы в группе. В блоге преподаватель размещает учебные задания, справочную информацию, материалы для комментирования. В отличие от индивидуальных учебных блогов, в коллективном учебном блоге комментарии студентов размещаются последовательно на одной странице, что значительно облегчает знакомство с мнениями других и стимулирует обсуждение. Каждый участник может выразить собственную точку зрения по обсуждаемому во-

просу, услышать мнения других, развить умение критического мышления. При такой работе студенты развивают умения письменной речи, т. е. умения излагать содержание прочитанного/прослушанного иноязычного текста в тезисах или кратких сообщениях; использовать необходимые языковые средства (клише, устойчивые выражения, профессиональную лексику) для выражения мнения, проявления согласия/несогласия в некатегоричной форме; проводить аналогии, сравнения, сопоставления доступными для определенного курса языковыми средствами; аргументировать свою точку зрения.

В ВГТУ подкасты создавались и размещались в Интернете преимущественно самими преподавателями. Помощью для преподавателей немецкого языка служили аудио- и видеоматериалы таких известных немецких научно-технических журналов, как Motor und Welt, Daimler INSIDE, Autozeitung, Schlepper Post, Das Magazin für historische Landmaschinen, DE. Интересные подкасты для групп, изучающих профессионально ориентированный английский язык, предоставляет Всемирная служба новостей Би-Би-Си (www.bbc.co.uk/radio/podcasts/).

Подкастинг имеет ряд преимуществ перед традиционными формами образования. Эта технология позволяет прослушивать или просматривать образовательные материалы в любом месте и в любое время, не ограничиваясь занятиями в аудитории и распределяя время учебы наиболее удобным образом. Подкасты можно прослушивать неограниченное количество раз, целиком или по частям. В целом обучающиеся могут сами задавать наиболее подходящий для них учебный темп. Для студентов заранее оговаривались учебные часы, когда будет обсуждение определенного подкаста, а в блоге можно было увидеть задания для этого подкаста.

Рассмотрим подробнее социальный сервис Voki, который был нами изучен и апробирован на занятиях практического курса иностранного языка (немецкий).

Voki – онлайн-сервис Веб 2.0, предназначенный для создания мультимедийных контентов. Для работы с этим сервисом необходимо сначала зарегистрироваться на сайте <http://www.voki.com>. После этого с помощью данного сервиса можно создавать своего говорящего аватара. Для озвучивания Voki можно просто напечатать текст, и аватар будет произносить его, записать свой собственный голос с помощью микрофона или загрузить аудиофайл с компьютера. Данные аватары возможно пересылать по электронной почте, вставлять в блог или использовать в электронных портфолио.

Анализ работ, посвященных применению современных информационных технологий в обучении ИЯ (А. В. Палкова [9], О. Г. Пронина [10], А. В. Титова, П. В. Филатова [11]), а также собственный опыт работы с сервисами Веб 2.0 позволяет сделать вывод о том, что социальный сервис Voki может являться эффективным средством преподавания ИЯ, так как обладает следующими дидактическими характеристиками:

- 1) автономностью (позволяет обучающимся организовать свой учебный процесс в соответствии со своими личностными способностями);

2) интерактивностью (дает возможность пересылать созданные контенты и взаимодействовать с другими пользователями);

3) многофункциональностью (позволяет развивать несколько видов речевой деятельности: умения говорения, аудирования и письма);

4) мультимедийностью (использование не только графических, текстовых, но и аудиоматериалов);

5) простотой в обращении.

В нашей практике при завершении каждого раздела учебной программы использовался сервер Voki. Каждый студент получал свою профессионально ориентированную подтему (электронный реферат) для проведения работы в данном сервере. Во время своей подготовки обучающийся показывал наработки преподавателю, советовался по выбору лексического материала, а затем в специально отведенное время демонстрировал свой аватар, а также задания к нему.

Как показал эксперимент, использование технологий Веб 2.0 на занятиях ИЯ способствует развитию иноязычной коммуникативной компетентности и обладает большим потенциалом в обучении ИЯ, поскольку:

- создаются психологически комфортные условия для развития разных видов речевой деятельности (говорение, письмо, аудирование), создается и поддерживается соревновательный дух;

- обучающиеся побуждаются к устным высказываниям;

- развиваются навыки аргументации в устной и письменной речи;

- активизируется интерактивное общение и субъект-субъектное взаимодействие через комментирование и обратную связь между отдельными студентами и преподавателем, студентов между собой, между студентами и посетителями блогов;

- повышается ответственность студентов за свое обучение.

Таким образом, в результате обучения ИЯ с помощью указанных технологий наблюдается усиление мотивации к более глубокому и тщательному изучению ИЯ, включенности всех студентов в работу, повышается их активность и качество научных рефератов (глубина трактовки

и самостоятельность, наличие исследовательской составляющей, выбор более сложных лексических и грамматических средств, отсутствие плагиата, соблюдение норм этикета, уважительное отношение к потенциальному читателю и адресату); создается обучающая коммуникативная среда, позволяющая реализовать совместные способы освоения иноязычных коммуникативных умений; появляется возможность выбора форм обучения и исследования в соответствии со своими потребностями.

Список литературы

1. Гальскова, Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 6–11.

2. Полат, Е. С. Портфель ученика / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 22.

3. Режим доступа: <http://methods.ucoz.ru/publ/12-1-0-29>.

4. Морозова, М. П. Использование «Языкового портфеля» как способа комплексного достижения целей обучения ИЯ / М. П. Морозова // Современные проблемы языкового образования: науч.-метод. сб.: в 2 ч. – М.: Еврошкола, 2001. – Ч. 2.

5. Титова, С. В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков / С. В. Титова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003. – 267 с.

6. Филатова, А. В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий для студентов языковых специальностей вузов: дис. ... канд. пед. наук / А. В. Филатова. – М., 2009. – С. 52–95.

7. Воробьев, Г. А. Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции: дис. канд. пед. наук / Г. А. Воробьев. – Пятигорск, 2004.

8. Компетентностно-ориентированное высшее профессиональное образование: теория и практика: монография. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2007. – С. 7–49.

9. Палкова, А. В. Применение сервисов Веб 2.0 в преподавании иностранных языков / А. В. Палкова // Преподавание иностранных языков в мультимедийном пространстве: сб. науч. ст. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. – С. 69–85.

10. Пронина, О. Г. Использование технологии Веб 2.0 в обучении иностранному языку в вузе / О. Г. Пронина // Язык и культура. – 2010. – № 1. – С. 92–98.

11. Титова, С. В. Технологии Веб 2.0 в преподавании иностранных языков: учеб. пособие / С. В. Титова, А. В. Филатова. – М., 2010. – 98 с.

Аннотация

Статья посвящена проблеме использования информационно-коммуникационных технологий: языкового портфолио и технологии Веб 2.0 в преподавании иностранного языка студентам инженерных специальностей. Показаны возможности и условия их эффективного применения при изучении иностранного языка в урочное и внеурочное время. Представлен результат экспериментальной апробации данных в образовательном процессе ВГТУ.

Summary

The article discusses the use of information and communication technologies such as language portfolio and Web 2.0 technologies in the teaching engineering students to a foreign language. The possibilities and conditions for their effective application in the process of foreign language learning during class activities or self-study are shown. The article presents results of experimental data testing during the educational process in Vitebsk State Technological University.

Перапрашаем за памылку!

Паважаныя чытачы! Паведамляем вам, што на с. 2–3 вкладки часопіса № 3, 2014 дапушчана недакладнасць: фотаздымкі адносяцца да матэрыялу на с. 39–43.

Рэдакцыя «ВШ»