

**РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:**

А. І. Жук (*галоўны рэдактар*),
С. У. Абламейка (*намеснік
галоўнага рэдактара*),
П. Д. Кухарчык (*намеснік
галоўнага рэдактара*),
Н. П. Баранава, М. П. Батура,
М. І. Вішнеўскі, І. В. Войтаў,
А. М. Данілаў, М. І. Дзімчук,
С. Д. Дзянісаў, І. М. Жарскі,
Д. М. Лазоўскі, Ю. І. Міксюк,
П. С. Пойта, Я. А. Роўба,
В. І. Сянько, Б. М. Хрусталёў,
У. М. Шымаў, А. Р. Цыганоў,
М. Э. Часноўскі

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

Адказы сакратар

Г. М. Міхалькевіч

Рэдактар аддзела

В. М. Карэла

Карэктар Н. В. Баярава*Дызайн* А. Л. Баранаў*Камп'ютарная вёрстка*

А. В. Навіцкі

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

Падпісана да друку 19.12.2013.

Папера афсетная. Рызаграфія.

Фармат 60×84¹/₈. Наклад 350 экз.

Заказ 106.

ВЫДАВЕЦ**І ПАЛІГРАФІЧНАЕ ВЫКАНАННЕ**

Дзяржаўная ўстанова адукацыі

«Рэспубліканскі інстытут

вышэйшай школы»

ЛВ № 02330/0548535 ад 16.06.2009.

НАШ АДРАС:

вул. Маскоўская, 15, п.111,

РІВШ, 220007, г. Мінск.

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

magazine.hs@gmail.com.

т. 213-11-63, 213-14-20

р/р 3632900003054

у ф-ле № 510

АСБ «Беларусбанк»,

МФО 153001603.

ЗАСНАВАЛЬНІКІ:

МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ
БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ

Вышэйшая школа

Навукова-метадычны
і публіцыстычны часопіс

6(98)'2013

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 будуць змяшчацца матэрыялы па педагагічных, філасофскіх і сацыялагічных навуках, у № 2, 4, 6 – па псіхалагічных, гістарычных і палітычных навуках.

У нумары

Падзея

| | |
|---|----|
| <i>М. Дзямчук.</i> Мадэль нацыянальнай вышэйшай школы. Вопыт і ўрокі рэалізацыі | 3 |
| <i>М. Максімаў.</i> Асаблівасці распрацоўкі дзяржаўных адукацыйных стандартаў і адукацыйных праграм вышэйшай адукацыі ў Расійскай Федэрацыі | 7 |
| <i>У. Салаў.</i> Асаблівасці стварэння стандартаў вышэйшай адукацыі новага пакалення..... | 10 |
| Круглы стол «Праектаванне і рэалізацыя стандартаў вышэйшай адукацыі новага пакалення»..... | 13 |
| Круглы стол «Магістратура: праблемы і перспектывы развіцця»..... | 20 |
| З рэзалюцыі XI Міжнароднай навукова-метадычнай канферэнцыі «Вышэйшая школа: праблемы і перспектывы» (г. Мінск, Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы, 30 кастрычніка 2013 г.)..... | 28 |

Меркаванні

| | |
|--|----|
| <i>У. Цітовіч.</i> Аб новых задачах у развіцці эксперту адукацыйных паслуг Рэспублікі Беларусь..... | 29 |
| <i>В. Еравенка, Н. Шыраканова.</i> «Манетарны закон» Мікалая Арэзмы і роля эканоміка-матэматычных мадэляў у навучанні эканамістаў-міжнароднікаў..... | 34 |

Рэклама

| | |
|---|----|
| Рэдакцыйна-выдавецкі цэнтр РІВШ прапануе..... | 39 |
|---|----|

Даследаванні

| | |
|---|----|
| <i>Ю. Дзеравянка, С. Сяліцкая, Н. Шамукова.</i> Сучасны падыход да прафарыентацыйнай работы ў ВНУ | 40 |
| <i>К. Яшын, С. Залівака, А. Мельнікава, К. Мязяная, К. Каранеўскі.</i> Камп'ютарная залежнасць у студэнтаў..... | 43 |
| <i>Я. Конаўка.</i> Прафесійнае самавызначэнне студэнтаў тэхнічнай ВНУ..... | 47 |

Навуковыя публікацыі

| | |
|--|----|
| <i>А. Лабанаў, Н. Драздова, Н. Радчыкава.</i> Стылі навучання ў кантэксце двухузроўневай падрыхтоўкі спецыялістаў | 50 |
| <i>В. Паўлоўская.</i> Маральна-прававая культура ва ўмовах сацыяльнай транзітыўнасці..... | 57 |
| <i>Л. Якавіцкая.</i> Вывучэнне асаблівасцей успрымання часу ў працэсе самарэалізацыі асобы ў навукова-тэхнічнай дзейнасці | 62 |
| <i>К. Сапега.</i> Змяненне структурных элементаў патэнцыяльных прафесійных дэфармацый асобы студэнта падчас правядзення фарміруючага эксперымента..... | 66 |

Падзея

Міжнародная навукова-метадычная канферэнцыя «Вышэйшая школа: праблемы і перспектывы» праходзіць у Рэспубліканскім інстытуце вышэйшай школы адзін раз у два гады. Яна стала важным інструментам у вырацоўцы новых стратэгий і канцэпцый развіцця вышэйшай адукацыі краіны, распрацоўцы новых адукацыйных стандартаў і тэхналогій навучання ў ВНУ.

У канферэнцыі, якая праходзіла 29 кастрычніка 2013 г., прынялі ўдзел спецыялісты Рэспублікі Беларусь (з 19 універсітэтаў, 6 акадэмій, 2 вышэйшых каледжаў і 12 іншых адукацыйных цэнтраў), Расійскай Федэрацыі (Расійскі ўніверсітэт дружбы народаў, Паўночны (Арктычны) федэральны ўніверсітэт імя М. В. Ламаносава, Маскоўскі дзяржаўны абласны ўніверсітэт, Маскоўскі дзяржаўны ўніверсітэт дызайна і тэхналогій, Інстытут якасці вышэйшай адукацыі НІТУ «МІСіС», Маскоўскі дзяржаўны тэхнічны ўніверсітэт імя Н. Э. Баўмана, Сібірскі федэральны ўніверсітэт, Таганрогскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя А. П. Чэхава), Рэспублікі Арменія (Дзяржаўная акадэмія кіравання Рэспублікі Арменія, Расійска-Армянскі (Славянскі) ўніверсітэт), Рэспублікі Казахстан (Паўднёва-Казахстанскі дзяржаўны ўніверсітэт імя М. Аўэзава), Украіны (Нацыянальны горны ўніверсітэт), Германскай службы акадэмічных абменаў (DAAD) і інш. – усяго 260 спецыялістаў, якія маюць непасрэднае дачыненне да пытанняў адукацыі ў ВНУ. У межах канферэнцыі былі арганізаваны тэматычныя круглыя сталы.

Улічваючы выключную значнасць праблем, якія традыцыйна ўзнікаюць на гэтым форуме, знаёмім нашых чытачоў з некаторымі дакладамі пленарнага пасяджэння і матэрыяламі круглых сталюў.

Рэдакцыя «ВШ»

Модель нацыональнай высшей школы. Опыт и уроки реализации

М. И. Демчук,
ректор РИВШ

Конференция «Высшая школа: проблемы и перспективы» проводится на этапе развития высшей школы республики, вступившей в нынешний учебный год с обновленной концепцией своего развития, новыми образовательными стратегиями и стандартами.

Сегодня нам крайне важно сформировать более четкое представление о совместимости развития образовательных систем Республики Беларусь и стран ближнего и дальнего зарубежья, получить ответы на ряд конкретных вопросов, связанных с мировой практикой организации вузовского образования.

Организация всей нашей деятельности в сфере образования, ее качество, эффективность и системность в полной мере зависят от того, насколько четко мы представляем себе конечные цели деятельности, модель развития высшей школы и всей системы образования республики в целом.

Относительно складывающейся модели развития нашей национальной высшей школы сегодня можно сказать, что в Республике Беларусь медленно, но верно формируется и реализуется «своя» современная модель высшего образования, которая, как нам кажется, максимально полно соответствует интересам развития республики, ее экономики и социальной сферы, с одной стороны, и общеевропейским образовательным стратегиям и стандартам – с другой.



В основе государственной политики в сфере высшего образования на современном этапе, как известно, запланированы переход на двухступенчатую структуру подготовки специалистов с вузовским образованием по схеме «специалист – магистр», использование компетентностного подхода в организации образовательных стандартов и программ, глубокая дифференциация принципов и сроков обучения, нацеленность на максимально полную автономию вуза и др.

Основные положения складывающейся модели развития высшей школы закреплены в Кодексе Республики Беларусь об образовании, решениях Министерства образования, образовательных стандартах и вузовских учебных планах нового поколения.

Вместе с тем многие вопросы остаются нерешенными, появляются новые вопросы, образуются так называемые «слабые места» в стратегиях и концепциях.

Вопросы общего плана по своей сути просты и правомерны.

Чем выигрывает формирующаяся система высшего образования в сравнении с системой высшего образования советского образца? Чем гарантировано улучшение качества высшего образования новой системы?

Что такое первая ступень высшего образования, формирующая, как мы утверждаем, полноценного специалиста, и как эта ступень соотносится с пятилетним высшим образованием советской высшей школы?

Что такое магистратура, и как эта ступень образования организуется в высшей школе республики и отдельно взятом ее вузе?

Проведенные в последние годы исследования и мониторинг состояния дел с развитием вузов в условиях новой модели высшего образования позволяют нам ответить на все эти вопросы и в целом сформулировать на более понятном языке основные принципы вузовского развития.

Двухступенчатая система подготовки специалистов с вузовским образованием не вызывает сомнений. Такая система подготовки хорошо зарекомендовала себя в международной вузовской практике. Де-факто эта система функционирует в республике уже с 90-х гг. XX в., и нам необходимо только должным образом оформить и закрепить ее в нашей стране.

Организация первой ступени высшего образования в форме «специалитета» не противоречит международной вузовской практике, а главное, не противоречит интересам нашей республики. Интересы

республики – это прежде всего соответствие развития высшей школы действующему рынку специалистов и его перспективе. Реальность такова, что заменить рынок специалистов рынком бакалавров мы пока не можем, да и особой необходимости в этом нет.

Сейчас, как показывает практика, можно с уверенностью говорить о том, что качество подготовки специалиста по тем специальностям, по которым она организована в вузах по новой схеме «специалитет – магистратура», не пострадало, а значит, в целом не пострадает и качество всего высшего образования (по сокращенным срокам подготовки на первой ступени у нас обучается более 70 % студентов от их общего числа).

Нельзя не отметить, что в ходе перевода высшей школы республики на дифференцированные и сокращенные сроки подготовки специалистов, пожалуй, впервые за последние десятилетия проведена фундаментальная ревизия существующих вузовских стандартов, планов и программ, проведена утилизация устаревших и малопродуктивных концепций и программ. Даже с этой точки зрения проведенную кампанию перевода высшей школы республики на дифференцированные и сокращенные сроки подготовки специалистов первой ступени следует признать шагом явно позитивным.

Гораздо сложнее обстоят дела с организацией магистратуры.

В республике крайне слабо развит рынок труда в отношении магистров наук. И даже в том случае, если со временем будут разработаны необходимые нормативные правовые документы, регламентирующие организацию рынка магистров, потребуются определенное время и усилия, чтобы рынок магистров был органически вписан в общий рынок труда и означал более высокое качество общего рынка труда и более высокое качество заказа на подготовку специалистов.

Тем не менее на сегодняшний день можно констатировать, что магистратура высшей школы Республики Беларусь создана, функционирует, и это закреплено многими правовыми и нормативными актами, зафиксировано в Общегосударственном классификаторе Республики Беларусь «Специальности и квалификации». Только за последние пять лет в республике открыто около 130 специальностей высшего образования второй ступени – магистратуры.

Какие уроки и конкретные выводы можно извлечь исходя из первых шагов формирования магистратуры в вузах республики, ориентируясь на интегрированное мнение вузовских специалистов?

Формирование магистерской подготовки в вузах по принципу принятого ранее деления магистратуры на научно-педагогическую и практико-ориентированную носит явно искусственный и не вполне логичный характер уже хотя бы потому, что в основе магистерской подготовки по любой специальности должны лежать в равной степени и наука, и инновационность, и ориентация на решение практических дел. Мы исправили это: деление магистратуры на научно-педагогическую и практико-ориентированную носит условный характер.

Проблемой магистратуры более общего плана является то обстоятельство, что многие правила магистерской подготовки перекликаются с правилами и принципами подготовки в аспирантуре, иными словами, имеет место *«размытость»* границ между магистратурой и аспирантурой, что во многом не идет на пользу ни той, ни другой. Одна из ступенек в деле подготовки кадров высшей квалификации, как нам кажется, обречена на *«вырождение»*.

Что касается принципов формирования и функционирования магистерской ступени высшего образования, то совершенно очевидно, что магистратура по конкретной специальности в конкретном вузе имеет право на жизнь при наличии в нем эффективно действующей научно-педагогической школы и требуемого потенциала кадров высшей квалификации.

Магистратура в вузе может открываться не под некие авансы, виртуальные перспективы и эфемерные заказы на подготовку магистра, а под конкретного специалиста высшей квалификации и под конкретный заказ на подготовку специалистов данного уровня. Открытие магистерской специальности в вузе должно означать нацеленность подготовки специалиста на решение серьезной наукоемкой задачи отрасли, сферы, требующей не только углубленной подготовки на первой ступени высшего образования, но и подготовки по смежным и новым синтетическим дисциплинам первой ступени.

Магистратура высшей школы республики в целом должна обеспечить штучную подготовку элитных специалистов в различных областях знаний и практики в первую очередь по приоритетным направлениям социально-экономического развития страны.

По-видимому, с практической точки зрения открытие магистратуры в вузе не должно быть в обязательном порядке увязано со структурой специальностей и специализацией вуза, более того, должно означать наличие в вузе хороших условий для организации учебного процесса на междисциплинарной и межкафедральной основах с учетом синтеза новых дисциплин и знаний.

Наличие магистерской подготовки в целом должно означать более глубокую специализацию вуза по конкретным и рельефно обозначенным в республике магистерским направлениям подготовки специалистов.

Итоги развития высшей школы Республики Беларусь на современном этапе в условиях выбранной модели позволяют сформулировать некоторые общие принципы нашей вузовской организации.

Проектирование первой (базовой) ступени высшего образования должно быть нацелено на подготовку вузовских специалистов массовой потребности в относительно массовых объемах и приемлемого качества, требуемого для обеспечения нормального функционирования социально-экономического комплекса страны.

Подготовка специалистов на первой ступени организуется на основе вузовских программ, предусматривающих глубокую и гибкую дифференциацию сроков и траекторий обучения и компетентностный подход в выборе образовательных технологий.

Таким образом, первая ступень высшего образования – это, по сути, та же советская высшая школа, но оптимизированная в отношении целевых задач подготовки специалистов, сроков подготовки, производимых затрат на организацию подготовки и т. д.

Организация магистерской подготовки специалиста на основе базовой вузовской подготовки на первой ступени означает возможность системно готовить вузовских специалистов более высокого качества, чем это позволяет первая ступень высшего образования и позволяла советская высшая школа.

Основная миссия магистратуры – это формирование элиты специалистов, способных при должном развитии рынка труда и качества заказа на подготовку специалистов существенно повлиять на качество социально-экономического развития страны.

Современный специалист с магистерской подготовкой наряду с профессиональными навыками по той или иной специальности должен владеть навыками системного анализа и организационного проектирования, знать один-два иностранных языка и владеть компьютером.

Переход вуза на двухступенчатый принцип организации обучения и открытие магистерской подготовки с неизбежностью потребуют существенных инфраструктурных преобразований в вузе и изменения многих вузовских стратегий. Функционирование магистерских направлений подготовки должно быть рельефно выделено в качестве главного на фоне общего вузовского развития.

По-видимому, в ряде ведущих вузов страны будут организованы кафедры или иные образовательные структуры, специализирующиеся только на подготовке специалистов магистерского уровня.

Возможно, что многие вузы республики не смогут реализовать программы магистерской подготовки, особенно по новым направлениям науки и техники и новым специальностям. Потребуются новые формы организации обучения магистрантов на межвузовской и междисциплинарной основе, что на сегодняшний день является серьезной проблемой.

Успех и значимость развития в республике программы магистерской подготовки во многом будут зависеть не только от непосредственных исполнителей программы – Министерства образования и вузов республики, но и в целом от социального статуса специалиста с магистерским образованием.

Что касается особенностей проектирования белорусских образовательных стандартов третьего поколения, то крайне радикальных, революционных отличий от стандартов второго поколения у нас нет, что подтверждает довольно хорошее качество учебно-методической базы второго поколения.

Сохранена преемственность в построении стандартов: они по-прежнему базируются на компетентностном подходе в организации образовательных траекторий и структурно-содержательной модели организации обучения.

В белорусских образовательных стандартах получили развитие общеевропейский и мировой опыт организации профессиональной школы, глобальные тенденции меняющегося мира, требующие специалистов иного и более высокого уровня образования, и др.

В полной мере учтены требования обновленной концепции развития высшей школы Республики Беларусь в отношении типового учебного плана по специальности: в качестве обязательных определены три цикла дисциплин (социально-гуманитарные, общепрофессиональные и специальные); исключен цикл естественно-научных дисциплин.

Существенно расширена автономия вуза – компонент учреждения образования в организации учебного процесса значительно увеличен и составляет до 40 % объема аудиторной нагрузки.

Цикл социально-гуманитарных дисциплин концептуально и содержательно видоизменен и сокращен с 14–16 % от общего объема часов в стандартах второго поколения до 7–10 % в стандартах третьего поколения.

Принятый нами модульный принцип организации цикла социально-гуманитарных дисциплин, несомненно, является более прогрессивным и более рациональным, чем принцип организации цикла соцгума предыдущего поколения стандартов.

Основу принятых модулей, как известно, составляют четыре базовые дисциплины: философия, экономика, политология и история. Организация образовательного процесса в рамках того или иного модуля цикла осуществляется либо на основе синтеза нескольких дисциплин (из перечня существующих), либо на основе новой синтетической дисциплины.

Собственно, такой подход в организации образовательного процесса характерен и перспективен и в отношении других циклов стандарта – цикла общепрофессиональных дисциплин и цикла специальных дисциплин.

Более того, как показывает мировой опыт, решение сложных задач современного мироустройства, науки и техники неизбежно требует формирования новых дисциплин и новых технологий познания, перехода от глубокой дисциплинарности в организации учебного процесса, характерной для традиционной советской высшей школы, к организации учебного процесса на основе глубокого междисциплинарного синтеза знаний.

Принятая модель организации цикла социально-гуманитарных дисциплин в целом поддержана вузовским сообществом. Нынешний стандарт соцгума дает самые широкие права и свободы вузу в выборе программ гуманитарного образования.

Обозначенные выше проблемы и вопросы организации высшей школы страны в целом дают представление об обновленной концепции развития национальной высшей школы, в формировании и реализации которой мы видим свою основную задачу.

Особенности разработки государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего образования в Российской Федерации

Н. И. Максимов,

профессор, председатель Координационного совета учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы (Россия)

В России в конце декабря 2012 г. принят Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1], заменивший ранее действующие законы «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

В соответствии со статьей 10 система образования включает:

- федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС);
- федеральные государственные требования, образовательные стандарты;
- образовательные программы;
- образовательные организации, педагогических работников, обучающихся;
- федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, а также органы местного самоуправления;
- организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;
- объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

Установлены следующие уровни профессионального образования:

- среднее профессиональное образование (сюда отнесено и начальное профессиональное образование);
- высшее образование – бакалавриат;
- высшее образование – специалитет, магистратура;
- высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации (аспирантура, ординатура, адъюнктура, ассистентура-стажировка).

Обращает на себя внимание тот факт, что высшее образование как бы утратило указание на то, что оно профессиональное.

Высшее образование в России может быть получено (в том числе и на иностранном языке) как в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (в очной, очно-заочной или заочной формах), так и вне таких организаций (в форме семейного образования и самообразования).

Отдельная глава закона посвящена особенностям реализации некоторых видов образовательных программ и получения образования отдельными категориями обучающихся: организация получения образова-

ния лицами, проявившими выдающиеся способности, иностранными гражданами и лицами без гражданства, обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, осужденными к лишению свободы, обвиняемыми, содержащимися под стражей.

Должным образом также представлены особенности реализации профессиональных образовательных программ медицинского и фармацевтического образования, образования в области искусств, физической культуры и спорта, подготовки специалистов авиационного персонала гражданской авиации, членов экипажей судов, работников железнодорожного транспорта, а также в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка.

В соответствии с законом государство не устанавливает вид образовательного учреждения (университет, академия, институт) – это делает сама образовательная организация и ее учредители.

Образовательные организации могут реализовывать образовательные программы как самостоятельно, так и посредством сетевых форм (т. е. с использованием образовательных ресурсов нескольких организаций, в том числе иностранных). Притом образовательные организации свободны в определении содержания образования, выборе учебно-методического обеспечения и образовательных технологий. Это положение закона соответствующим образом повлияло на требования федеральных государственных образовательных стандартов.

Федеральные государственные образовательные стандарты, как и прежде, призваны обеспечивать единство образовательного пространства, преемственность основных образовательных программ, вариативность их содержания и государственные гарантии уровня и качества образования. ФГОС включают в себя требования к структуре основных образовательных программ, условиям их реализации, результатам освоения и разрабатываются по направлениям подготовки и специальностям, перечни которых утверждает Министерство образования и науки. Закон устанавливает также, что при разработке ФГОС должны учитываться положения соответствующих профессиональных стандартов.

В России развернута широкая работа по созданию профессиональных стандартов при активной роли в решении этой задачи объединений работодателей. Приказом Министерства труда и социальной защиты утвержден план-график разработки профессиональных стандартов, в соответствии с которым в 2013 г. их должно быть разработано 420, а в 2014 г. – 432 [2]. На завершающей стадии разработки находятся профессиональные стандарты преподавателя, руководителя образовательной организации. Эти стандарты охватывают все уровни образования – от детских садов до высшей школы.

Укрупненные группы, направления подготовки, специальности

| Области образования | Укрупненные группы | Направление подготовки | | Специальности | 3-й уровень ВО |
|---|--------------------|------------------------|---------|---------------|----------------|
| | | бакалавр | магистр | | |
| Математические и естественные науки | 6 | 20 | 20 | 4 | 9 |
| Инженерное дело, технологии и технические науки | 23 | 74 | 78 | 50 | 29 |
| Здравоохранение и медицинские науки | 5 | 1 | 1 | 8 | 99 |
| Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки | 2 | 12 | 11 | 1 | 5 |
| Науки об обществе | 7 | 27 | 28 | 7 | 11 |
| Образование и педагогические науки | 1 | 5 | 4 | 1 | 5 |
| Гуманитарные науки | 5 | 14 | 14 | 1 | 6 |
| Искусство и культура | 6 | 26 | 23 | 22 | 2 |
| ВСЕГО | 55 | 179 | 179 | 94 | 164 |

В октябре 2013 г. вступил в силу приказ Министерства образования и науки, устанавливающий новую систему классификации, включающую в сферу профессионального образования 13 перечней [3; 4]. Профессии, направления подготовки и специальности объединяются в укрупненные группы, которые, в свою очередь, отнесены к областям образования. Всего перечни включают девять областей образования:

- математические и естественные науки;
- инженерное дело, технологии и технические науки;
- здравоохранение и медицинские науки;
- сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки;
- науки об обществе;
- образование и педагогические науки;
- гуманитарные науки;
- искусство и культура;
- оборона и безопасность государства, военные науки.

Количество укрупненных групп, направлений подготовки, специальностей приведено в таблице 1.

Как следует из таблицы, значительная часть российского высшего образования представляет собой подготовку бакалавров и магистров, подготовка специалистов сохранена в области медицины, наиболее существенная часть подготовки специалистов сохранена в инженерном деле и в области искусства. Большое количество стандартов в области медицины на третьем уровне высшего образования объясняется необходимостью узкой специализации в ординатуре.

Несколько нелогичным выглядит тот факт, что некоторые направления подготовки, а иногда и целая укрупненная группа (например, оружие и системы вооружения, сервис и туризм) не имеют третьего уровня высшего образования. А где же тогда готовить преподавателей со

степенью, если ФГОС требует их определенное количество? По непрофильным соседним направлениям?

В настоящее время в России проводится модернизация федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения. Прежде всего предложена новая редакция общекультурных и некоторых общепрофессиональных компетенций. Например, для направлений подготовки бакалавров в ФГОС предложено включить следующие общекультурные компетенции:

1. Способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции.
 2. Способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции.
 3. Способность использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности.
 4. Способность использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности.
 5. Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.
 6. Способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия.
 7. Способность к самоорганизации и самообразованию.
 8. Способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.
 9. Способность использовать приемы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций.
- Аналогично рекомендованы общекультурные компетенции для образовательных программ подготовки

Таблица 2

Требования к структуре ООП

| Структура программы бакалавриата | | Объем в зачетных единицах | |
|----------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|---------------------|
| | | Академический бакалавр | Прикладной бакалавр |
| Блок 1 | Дисциплины (модули) | 213 | 201–204 |
| | Базовая часть | 102–132 | 90–123 |
| | Вариативная часть | | |
| Блок 2 | Практики | 18–21 | 27–33 |
| | Базовая часть | 18–21 | 27–33 |
| | Вариативная часть | | |
| Блок 3 | Государственная итоговая аттестация | 6–9 | 6–9 |
| Объем программы | | 240 | 240 |

специалистов, незначительно отличающиеся от вышеизложенных.

Претерпели изменения и требования к структуре основных образовательных программ. Теперь в ФГОС не приводятся требования к знаниям, умениям и навыкам по циклам дисциплин, да и сами циклы отсутствуют (таблица 2).

Представленные требования к структуре ООП являются формой реализации положения закона о том, что образовательная организация самостоятельно определяет содержание образования. Приведенные в таблице значения трудоемкостей блоков в зачетных единицах условные.

В Российской Федерации постановлением правительства вводятся два типа образовательных программ бакалавриата – академический бакалавр и прикладной бакалавр. Из таблицы 2 следует, что прикладной бакалавр имеет несколько больше времени на практическую подготовку за счет соответствующего снижения трудоемкости теоретического обучения.

Изложенный выше способ представления требований к структуре основных образовательных программ с учетом общих требований к общекультурным компетенциям приводит к мысли о том, что в дальнейшем можно будет разрабатывать ФГОС на укрупненную группу в целом, тем более, что общепрофессиональные компетенции достаточно просто разработать на группу, а профессиональные компетенции и сейчас существенно отличаются друг от друга в различных высших учебных заведениях, так как вуз уже сегодня самостоятельно выбирает вид профессиональной деятельности, к которому будет готовить своих выпускников, а следовательно, и соответствующие данному виду деятельности профессиональные компетенции.

Существенное внимание в настоящее время в Российской Федерации уделяется развитию и становлению системы независимой оценки качества образования, включающей общественную аккредитацию образовательных организаций и профессионально-общественную аккредитацию образовательных программ.

Под общественной аккредитацией понимается признание уровня деятельности образовательной организации соответствующим требованиям и критериям российских, иностранных и международных организаций.

Профессионально-общественная аккредитация профессиональных образовательных программ представляет собой признание качества и уровня подготовки выпускников. Профессионально-общественную аккредитацию вправе проводить работодатели, их объединения и уполномоченные ими организации.

Известны в России работы в этом направлении Ассоциации инженерного образования, Ассоциации юристов, Агентства по контролю качества образования и развитию карьеры и др. Соответствующее Положение о профессионально-общественной аккредитации образовательных программ разработано Российским союзом промышленников и предпринимателей со-

вместно с Объединением предпринимательских организаций работодателей малого и среднего бизнеса.

В последние два года все более активную роль в становлении системы профессионально-общественной аккредитации стала играть Гильдия экспертов в сфере профессионального образования – независимое общественное сообщество работников профессионального образования (около 800 членов), прошедших специальную подготовку и сертифицированных соответствующим образом. Созданы Национальный центр профессионально-общественной аккредитации и Национальный аккредитационный совет, в состав которого входят представители законодательных органов Российской Федерации, ректоры и президенты ведущих вузов страны, видные ученые, представители профессионального и студенческого сообществ. Во внешних экспертизах образовательных программ участвовали зарубежные эксперты из 17 стран мира – Австрии, Бельгии, Болгарии, Германии, Греции, Испании, Казахстана, Китая, Латвии, Литвы, Нидерландов, Польши, России, Словении, Финляндии, Чехии, Эстонии. На сегодня аккредитовано 95 образовательных программ 13 высших учебных заведений России.

Сейчас в России начаты работы по становлению системы сертификации квалификаций. Как при профессионально-общественной аккредитации организаций и образовательных программ, так и при сертификации квалификаций встает проблема разработки и независимой сертификации оценочных средств. Гильдия экспертов в настоящее время приступила к решению этой проблемы.

Что касается примерных основных образовательных программ, то Федеральный закон устанавливает правило, согласно которому по результатам экспертизы они включаются в реестр примерных основных образовательных программ, являющийся общедоступной государственной информационной системой.

Таким образом, в Российской Федерации в соответствии с Федеральным законом при решении вопросов повышения качества подготовки выпускников существенная роль отводится общественным объединениям, высшие учебные заведения получили новые свободы, что повышает их ответственность за качество своей работы.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Рос. Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ.
2. Об утверждении плана-графика подготовки профессиональных стандартов в 2013–2014 годах: приказ М-ва труда и соц. защиты РФ от 30 нояб. 2012 г. № 565.
3. Об утверждении Порядка формирования перечней профессий, специальностей и направлений подготовки: приказ М-ва образования и науки РФ от 12 сент. 2013 г. № 1059.
4. Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования: приказ М-ва образования и науки РФ от 12 сент. 2013 г. № 1061.

Особенности создания стандартов высшего образования нового поколения

В. А. Салов,
 директор научно-методического центра
 Национального горного университета,
 член рабочей группы
 Министерства образования и науки Украины
 по внедрению Национальной рамки квалификаций

Рабочей группой Министерства образования и науки Украины разрабатывается алгоритм создания стандартов высшего образования нового поколения. Его отличительная особенность – учет требований и нормативов Национальной рамки квалификаций, Национальной стандартной классификации образования и профессиональных стандартов (рис. 1).

1. Национальная рамка квалификаций (НРК).

НРК, утвержденная Кабинетом Министров Украины в 2011 г., представляет собой системное и структурированное по компетентностям описание академических квалификационных уровней.

Цели внедрения НРК:

- введение европейских стандартов и принципов обеспечения качества образования с учетом требований рынка труда к компетентностям специалистов;
- обеспечение гармонизации норм законодательства в сфере образования и социально-трудовых отношений;
- содействие национальному и международному признанию квалификаций, полученных в Украине;
- повышение эффективности взаимодействия сферы образовательных услуг и рынка труда;
- создание основы для разработки Национальной стандартной классификации образования, профессиональных и образовательных стандартов [1].

В НРК термины используются в следующем значении:

- автономность и ответственность – способность самостоятельно выполнять задания, решать задачи и проблемы, отвечать за результаты своей деятельности;

- знания – осмысленная и усвоенная субъектом научная информация, которая является основой его осознанной и целенаправленной деятельности;

- интегральная компетентность – обобщенное описание квалификационного уровня, который отражает основные компетентностные характеристики относительно обучения и/или профессиональной деятельности;

- квалификация – официальный результат оценивания и признания, который получен, когда уполномоченный компетентный орган установил, что субъект достиг компетентностей (результатов обучения) в соответствии с заданными стандартами;

- квалификационный уровень – структурная единица НРК, которая определяется некоторой совокупностью компетентностей, являющихся типовыми для квалификации данного уровня;

- компетентность/компетентности – способность личности к выполнению определенного вида деятельности, что выражается через знания, умения, ценности;

- коммуникация – взаимодействие субъектов с целью передачи информации, согласования действий, совместной деятельности;

- результаты обучения – компетентности (знания, умения, ценности), которые приобретает и/или способна продемонстрировать личность после завершения обучения;

- умения – способность применять знания для выполнения заданий, решения задач и проблем.

Национальная рамка квалификаций устанавливает 10 уровней образования.

Каждый уровень охарактеризован интегральным дескриптором и обобщенными требованиями к знаниям, умениям, коммуникации, автономности и ответственности.

Интегральный дескриптор уровня 6: «Способность решать сложные специализированные задачи и практи-



Рис. 1. Схема проектирования стандартов высшего образования нового поколения

ческие проблемы в профессиональной деятельности или в процессе обучения, что предусматривает применение теории и методов науки и характеризуется комплексностью и неопределенностью условий».

Производные дескрипторы уровня 6:

- знания: «Концептуальные знания, в том числе знание современных достижений. Критическое осмысление теорий, принципов, методов и понятий в обучении и профессиональной деятельности»;

- умения: «Решение сложных непредсказуемых задач и проблем в специализированных сферах профессиональной деятельности и/или обучения, предусматривающих сбор и интерпретацию информации, выбор методов и инструментальных средств, использование инновационных подходов»;

- коммуникация: «Донесение информации, идей, проблем, решений и опыта в области профессиональной деятельности. Способность эффективно формировать коммуникационную структуру»;

- автономность и ответственность: «Управление комплексными действиями или проектами. Ответственность за принятие решений. Ответственность за профессиональное развитие отдельных лиц или групп. Способность к дальнейшему обучению».

Интегральный дескриптор уровня 7: «Способность решать сложные задачи и проблемы в профессиональной деятельности или в процессе обучения, что предусматривает проведение исследований и/или осуществление инноваций и характеризуется неопределенностью условий и требований».

Производные дескрипторы уровня 7:

- знания: «Специализированные концептуальные знания, приобретенные в процессе обучения и/или профессиональной деятельности на уровне новейших достижений, являющихся основой для оригинального мышления и инновационной деятельности, в частности в контексте исследовательской работы. Критическое осмысление проблем в обучении и/или профессиональной деятельности на стыке предметных областей»;

- умения: «Решение сложных задач и проблем, требующих обновления и интеграции знаний в условиях неполной информации и противоречивых требований. Освоение исследовательской и/или инновационной деятельности»;

- коммуникация: «Понятное и однозначное донесение другим лицам собственных выводов, знаний и разъяснений, которые их обосновывают. Использование иностранных языков в профессиональной деятельности»;

- автономность и ответственность: «Принятие решений в сложных и непредсказуемых условиях, требующих применения новых подходов и прогнозирования. Ответственность за развитие профессиональных знаний и практики, оценку стратегического развития команды. Способность к дальнейшему автономному и самостоятельному обучению».

Таким образом, уровень образования по НРК отображает степень сложности и специализации содержания образования.

2. Национальная стандартная классификация образования (НСКО).

36-я Генеральная конференция ЮНЕСКО в 2011 г. утвердила обновленную версию Международной стандартной классификации образования (МСКО), которая является эталонной классификацией образовательных программ и соответствующих академических квалификаций по содержанию с использованием двух классификационных переменных – уровня образования и области знаний.

Национальная академия педагогических наук Украины представила на общественное обсуждение проект Национальной стандартной классификации образования, который станет ориентиром для пересмотра образовательного законодательства.

Основополагающими единицами классификации в НСКО, как и в МСКО, являются национальная образовательная программа и квалификация, которая соответствует этой программе.

Образовательная программа (англ. *educational programme*) – согласованный комплекс видов образовательной деятельности, разработанный и организованный для достижения учебных целей на протяжении длительного и непрерывного времени. Цели включают совершенствование информации, знаний, понимания, ценностей, умений, поведения, других компетенций в каком-либо личностном, общественном, социальном, производственном контексте. Учебные цели, как правило, связаны с подготовкой к учебе на более высоком уровне и/или освоением определенной профессии или класса профессий, а также могут быть направлены на личностное развитие.

Приведем образовательные квалификации по НСКО, соответствующие уровням НРК:

Уровень 0 – дошкольное образование.

Уровень 1 – начальное образование.

Уровень 2 – основное среднее образование.

Уровень 3 – полное среднее образование.

Уровень 4 – послесреднее образование.

Уровень 5 – высшее короткого цикла.

Уровень 6 – бакалаврский.

Уровень 7 – магистерский.

Уровень 8 – докторский.

Уровень 9 – постдокторский.

Цель классификации образовательных программ по уровням – отобразить полный спектр образовательных траекторий, которые доступны в системе образования. Человек может выстраивать собственные траектории образования разным способом, так как образовательная система предполагает разветвление путей получения образования, альтернативные последовательности программ.

НСКО определяет также области образования (англ. *field of education*) – широкую, узкую (направленные) и детализированную (специальность).

Широкие области образования:

01 Образование.

02 Искусство и гуманитарные науки.

03 Социальные науки, журналистика и информация.

04 Бизнес, управление и право.

05 Естественные науки, математика и статистика.

- 06 Информационно-коммуникационные технологии.
- 07 Инженерия, производство и строительство.
- 08 Агрокультура, лесничество, рыбоводство и ветеринария.
- 09 Здоровье и социальное обеспечение.
- 10 Услуги.

Перечень узких и детализированных областей образования для одной из широких областей приведен в таблице 1.

Специализации, профилизации и концентрации программ в рамках детализированных областей (специальностей), которые реализуются в рамках автономии вузов для текущих и перспективных потребностей, НСКО не классифицируются.

3. Профессиональные стандарты.

Профессиональные стандарты разрабатываются системой труда в целях [2]:

- анализа профессиональной деятельности специалистов для выявления ее структурных элементов – профессиональных функций и задач с определением требований к знаниям, умениям и навыкам;
- определения критериев оценки знаний, умений, навыков и других способностей (компетентностей) работников со стороны работодателей как основы для разработки квалификационных (образовательно-квалификационных) стандартов;
- оценки соответствия полученных квалификаций и компетентности работников предприятий, способностей (компетентностей) выпускников учебных заведений требованиям профессионального стандарта;
- организации подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров, обоснования решений при аттестации работников.

Общие требования к разработке профессионального стандарта:

- ориентир на перспективные, инновационные виды профессиональной деятельности, профессии, профессиональные квалификации и должности;
- соответствие современным требованиям технологического развития и организационной культуры;
- конкретизация эффективной профессиональной деятельности, подтвержденной представительной выборкой лучших в своей профессиональной сфере работодателей и экспертов;

- четкое и понятное толкование основных терминов и понятий.

Для разработки профессионального стандарта профессионально-отраслевой совет формирует рабочую (экспертную) группу из высококвалифицированных работников разных уровней ответственности. Члены группы заполняют макет профессионального стандарта на основании функционального анализа профессиональной деятельности специалистов и выявления профессиональных функций и задач, необходимых знаний, умений и навыков.

Приведем фрагмент стандарта для профессиональной квалификации «Инженер-электромеханик горный»:

3.1. Вид трудовой деятельности: эксплуатация горно-шахтного оборудования.

3.2. Квалификационный уровень по НРК – 7.

3.3. Профессиональное наименование работы, должности: механик участка (сменный, старший), инженер-электромеханик горный 1-й и 2-й категорий.

3.4. Профессиональные функции и задачи: обеспечивать контроль технического состояния, сохранность и безопасную эксплуатацию оборудования в соответствии с заводскими инструкциями и правилами технической эксплуатации; бесперебойное снабжение подразделений (участков), его оборудования необходимыми видами энергии и водой; техническое обслуживание оборудования; проверку состояния автоматических систем контроля и управления. Разрабатывать планы подготовки оборудования к работе в зимний период, период усиленного притока воды, контролировать их исполнение и т. д.

3.5. Личностные качества, ответственность: высокая работоспособность, оперативность в принятии решений, системное мышление, личная организованность, способность решать сложные вопросы в условиях дефицита времени и информации, лидерство, коммуникативность, решительность, способность работать в команде и т. д.

4. Формирование стандартов высшего образования.

Стандарты высшего образования (проект) содержат государственную, отраслевую и вузовскую компоненту.

Государственная компонента представляет собой перечень областей образования в соответствии с НСКО и утверждается Кабинетом Министров Украины. Отраслевая компонента включает перечень образовательных программ для 5, 6 и 7-го уровней по НРК и акаде-

Таблица 1

Области образования

| Широкая область | Узкая область (направление) | Детализированная область (специальность) |
|--|------------------------------------|---|
| 07 Инженерия, производство и строительство | 071 Инженерия и инженерные области | 0711 Химическая инженерия и процессы. 0712 Технологии защиты окружающей среды. 0713 Электричество и энергетика. 0714 Электроника и автоматика. 0715 Механика и металлообработка. 0716 Автомобили, судна и самолеты |
| | 072 Производство и переработка | 0721 Пищевое производство. 0722 Материалы. 0723 Текстиль. 0724 Горное дело и добыча |
| | 073 Архитектура и строительство | 0731 Архитектура та городское планирование. 0732 Строительство и гражданская инженерия |

мические квалификации согласно НСКО. Отраслевая компонента утверждается Министерством образования и науки Украины.

Вузовской компонентой является образовательная программа по специальности, утверждаемая ректором.

Актуальным вопросом проектирования высшего образования остается отбор содержания программ подготовки (результатов обучения). Их содержание не может определяться на основе «интуиции» или «опыта» разработчиков, а должно быть подчинено требованиям профессиональных стандартов в виде компетенций специалистов с высшим образованием. Эти компетенции в смысле круга полномочий (наименования профессиональных функций, задач) используются для отбора содержания обучения как социально заданные требования к подготовке специалиста определенной сферы.

Запланированные профессиональные задачи вместе с адекватными умениями, знаниями, ценностями, другими личностными качествами определяют в программах высшего образования как результаты обучения (компетентности – по НРК). При этом в программе высшего образования результаты обучения подаются в последовательности дескрипторов НРК: знания, умения, коммуникация, автономность и ответственность.

Компетентностный подход к формированию программ высшего образования позволяет среди огромного массива информации выделить ту ее часть, которая необходима и достаточна для подготовки современного специалиста определенной квалификации. Такой подход к формированию содержания программ высшего образования предусматривает создание условий, обеспечивающих формирование умений решать профессиональные задачи на основе соответствующих знаний.

Уровень достижения запланированных результатов программы высшего образования и определяет компетентность выпускника.

Для работодателя важен конкретный конечный результат подготовки выпускника – готовность к реализации полномочий, степень которой определяет совокупность профессиональных и личностных качеств специалиста. В этом смысле оценка конечного результата обучения – единственный способ судить о компетентности, что необходимо учитывать при формировании средств диагностики [3].

Список литературы

1. Мельник, С. В. Зарубіжний та вітчизняний досвід розробки національних систем та рамок кваліфікацій: в схемах та таблицях / С. В. Мельник; М-во соц. політики України. – Луганськ: ДУ НДІ СТВ, 2013. – 46 с.
2. Методичні рекомендації щодо розроблення професійних стандартів за компетентнісним підходом / С. В. Мельник [и др.]; М-во соц. політики України. – Луганськ: ДУ НДІ СТВ, 2012. – 55 с.
3. Салов, В. О. Засоби діагностики як складова стандартів вищої освіти / В. О. Салов, Т. О. Письменкова // Науковий вісник Національного гірничого університету. – 2011. – № 3. – С. 132–137.

Круглый стол «Проектирование и реализация стандартов высшего образования нового поколения»



Проблемное поле:

1. Глобальные и европейские контексты проектирования стандартов высшего образования нового поколения.
2. Проектирование образовательных программ в контексте стандартов высшего образования нового поколения.
3. Особенности стандартизации высшего образования в странах СНГ.
4. Международный совместный опыт стандартизации высшего образования.
5. Реализация компетентностного подхода в стандартах высшего образования нового поколения.
6. Компетентностно-квалификационная модель подготовки специалистов.
7. Проблемы реализации стандартов высшего образования нового поколения в учреждениях высшего образования.
8. Диагностирование компетенций студентов в контексте требований образовательных стандартов нового поколения.

В рамках вышеуказанного проблемного поля на секции были заслушаны доклады, выступления участников, состоялась дискуссия по обсуждаемым вопросам, в оргкомитет конференции внесены соответствующие рекомендации.

В докладе кандидата философских наук, профессора, заведующего кафедрой проектирования образовательных систем Республиканского института высшей школы **А. В. Макарова** (Беларусь) «Особенности белорусских стандартов высшего образования третьего поколения и проблемы их реализации» была отмечена преемственность в проектировании Макета образовательного стандарта третьего поколения первой ступени высшего образования. Преемственность сохранена

на уровне проектирования структурно-содержательной модели стандарта, компетентностного подхода, компетентностно-квалификационной характеристики профессиональной деятельности специалиста.

Особенностями нового стандарта также являются: вариативный подход к формированию основных циклов дисциплин; увеличение компонента учреждения высшего образования по циклам дисциплин в пределах 25–40 % от объема аудиторной работы; введение интегрированных и специализированных модулей по циклу социально-гуманитарных дисциплин; введенные кодификации компетенций по обязательным дисциплинам; в целях усиления практико-ориентированной направленности подготовки выпускников УВО представлено право переводить до 40 % аудиторных занятий в управляемую самостоятельную работу и др.

В докладе были рассмотрены следующие проблемы реализации образовательных стандартов третьего поколения:

Проблема 1. Дифференцированные сроки обучения и переход на кредитно-модульную систему обучения.

Введение с 2013 г. дифференцированных сроков обучения в системе высшего образования Республики Беларусь означают массовый переход по 234 специальностям первой ступени с пятилетней подготовки на 4 и 4,5 года обучения. Встал вопрос: как при этом сохранить качество образования и прирастить междисциплинарную, инновационную, компетентностную, практико-ориентированную составляющие.

Есть международный опыт: внедрять кредитно-модульную систему с опорой на студентоцентрированную направленность образовательного процесса. Приведем примеры: европроект TUNING в рамках Болонского процесса (с 2002 г.); нормативные документы Министерства образования и науки Украины о внедрении кредитно-модульной системы в организацию учебного процесса в вузах (2005 г.).

Опыт вузов Беларуси:

Пример 1. В 2009 г. в рамках проекта ТЕМПУС в белорусских УВО были разработаны 14 экспериментальных учебных планов по специальностям первой ступени высшего образования на кредитно-модульной основе.

Пример 2. В соответствии с Концепцией оптимизации УВО с 2012/2013 учебного года в экспериментальном порядке осуществляют планирование и реализацию цикла социально-гуманитарных дисциплин на кредитно-модульной основе (введены интегрированные и специализированные модули), что нормативно закреплено в типовых учебных планах стандартов третьего поколения.

Пример 3. В 2012 г. в Полоцком государственном университете в связи с переходом с 5 лет обучения на 4 года разработаны стандарт третьего поколения и рабочий учебный план по специальности «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов», ведется работа по проектированию учебных программ на кредитно-модульной основе. Проект находится в стадии завершения. Учитывает-

ся опыт российских разработчиков образовательных стандартов.

Проблема 2. Проектирование и реализация кодифицированных компетенций по компоненту учреждений высшего образования.

Компетенции, отнесенные в стандарте к государственному компоненту, разрабатываются УМО и базовыми университетами. Проектирование кодифицированных компетенций по компоненту, принадлежащему УВО (до 40 % по циклам дисциплин общепрофессиональной и специальной подготовки), переносится непосредственно на УВО. Вопросы в этой связи: каков механизм разработки «меню» компетенций, этапность, роль УМО, каков порядок разработки методик и образовательных технологий по реализации данных компетенций в учебном процессе?

Возможные пути решения этих проблем:

- создание вузовских и межвузовских пилотных проектов по проектированию и апробации вышеуказанных механизмов и технологий;
- создание вузовских фондов (банков) общепрофессиональных и специальных компетенций;
- создание примерных фондов образцов (примеров лучших практик) общепрофессиональных и специальных компетенций под патронажем УМО.

Проблема 3. Создание фондов оценочных средств.

В белорусских стандартах высшего образования третьего поколения представлены общие требования к контролю качества образования, формам и средствам диагностики компетенций. В их числе создание фондов оценочных средств, включающих типовые задания, контрольные работы, тесты, комплексные квалификационные задания, тематику курсовых работ и проектов, рефератов, конкретные методические разработки по инновационным формам обучения и контроля за формированием компетенций, тематика и принципы составления эссе, формы анкет для проведения самооценки компетенций обучающихся и др., позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. Фонды оценочных средств разрабатываются соответствующими кафедрами УВО.

При создании фондов оценочных средств предполагается максимально учесть опыт российских УМО и ведущих университетов, а также украинских стандартизаторов высшего образования.

Что касается белорусского опыта, то можно отметить деятельность некоторых кафедр Белорусского национального технического университета, где созданы фонды оценочных средств для итоговой аттестации (диагностирования) компетенций выпускников. Заслуживает внимания также инициатива Гродненского государственного университета имени Я. Купалы, разработавшего «Положение о фонде оценочных средств для проведения промежуточного контроля и текущей аттестации студентов».

Очевидно, что на данном этапе проблема состоит в том, чтобы превратить подобные инициативы в массовую практику, способствовать на официальном уров-

не распространению и обмену межвузовским опытом в указанном направлении.

Проблема 4. Оптимизация социально-гуманитарной подготовки выпускников вузов.

Впервые в образовательных стандартах высшего образования третьего поколения цикл социально-гуманитарных дисциплин претерпел такую существенную структурно-содержательную трансформацию.

Приказом Министерства образования Республики Беларусь от 22 марта 2012 г. № 194 была утверждена Концепция оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования. В соответствии с ней дисциплина «Физическая культура» отнесена к циклу «Дополнительные виды обучения». Изучение дисциплин «Иностранный язык», «Белорусский язык» организуется в рамках цикла общепрофессиональных дисциплин.

При подготовке специалистов со сроком обучения 5 лет и более объем социально-гуманитарного цикла принят равным 756 часам, в том числе 340 аудиторных часов и 416 часов самостоятельной работы. При этом выделены четыре интегрированных модуля: «Философия», «Экономика», «Политология», «История». Интегрированные модули включают в себя обязательные дисциплины и специализированные модули по выбору студентов. Данная модель преподавания цикла СГД проходит экспериментальную «обкатку» во всех вузах. С учетом результатов эксперимента в 2013 г. будет разработан и утвержден Образовательный стандарт «Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин».

Возможно, опыт проектирования интегрированных модулей по циклу СГД сможет стимулировать внедрение интегрированного подхода и при формировании других циклов образовательных программ вузов.

Проблема 5. Комплексное научно-методическое обеспечение реализации образовательных стандартов нового поколения.

Данная проблема не нова. Она остро встала и при реализации стандартов второго поколения. Гарантом успешной реализации образовательных стандартов третьего поколения может явиться, на наш взгляд, создание в вузах комплексных инновационных образовательных мегасистем. Такие мегасистемы включают в себя линейный ряд взаимосвязанных базовых систем: образовательные стандарты – учебные программы нового поколения (типа «Навигатор») – вариативные модели управляемой самостоятельной работы студентов – системы диагностирования компетенций. К этому базисному ряду примыкают поддерживающие, сопутствующие образовательные системы и подсистемы: учебно-методические комплексы нового поколения, модульные системы и технологии, информационно-образовательные среды, формы и методы активного обучения.

Проблема 6. Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава и персонала управления УВО.

Очевидно, что процесс реализации любых образовательных стандартов и инновационных образовательных систем, ориентированных на формирование современных компетенций студентов/выпускников, начинается «пробуксовывать» без наличия адекватных систем повышения квалификации, стажировок и самообразования профессорско-преподавательского и управленческого состава вузов.

Проблема 7. Вариативность компетентностно-ориентированной модели подготовки специалистов.

Опыт стран СНГ свидетельствует, что возможны различные уровни и формы реализации компетентностного подхода в моделях подготовки специалистов. Существует ряд факторов, определяющих на данном этапе особенности формирования различных компетентностно-ориентированных моделей подготовки специалистов: государственная образовательная политика; традиции и преемственность в подготовке выпускников; готовность и предпочтение учреждений высшего образования; этапность в этом движении.

Можно выделить три укрупненные компетентностно-ориентированные модели подготовки специалистов:

- квалификационно-компетентностная модель;
- компетентностно-квалификационная модель;
- компетентностная модель («рафинированная»).

В докладе кандидата технических наук, профессора кафедры «Электрические системы» БНТУ **В. Т. Федина** (Беларусь) «Этапы и особенности проектирования стандартов высшего образования в Республике Беларусь» были рассмотрены исторические этапы в разработке белорусских стандартов высшего образования, изложены комментарии к особенностям обновленных в 2013 г. образовательных стандартов специальностей первой ступени высшего образования.

Внимание участников круглого стола акцентировалось на ряде проблем по реализации стандартов. Эти проблемы носят системный характер:

1. Пока не выработан механизм контроля за соблюдением стандартов. Прежде всего, это относится к оценке, в том числе количественной, заявленных в стандарте компетенций выпускника. Наряду с традиционными (экзамены, зачеты) нужны новые методы, средства, формы диагностирования не только знаний и умений, но и компетенций на различных этапах учебного процесса.

2. Обновленный Макет образовательного стандарта и сформированные по нему стандарты не позволяют заказчикам продукции учреждений высшего образования в полной мере оценивать компетенции выпускника, так как в стандартах описываются только те компетенции, которые формируются при освоении дисциплин обязательных компонентов учебного плана. Вместе с тем значительная часть профессиональных компетенций должна обеспечиваться дисциплинами по компонентам УВО и дисциплинам по выбору студента. Это противоречие в некоторой степени можно смягчить, если при распределении на работу выпускника в практику ввести его

презентацию, одним из элементов которой была бы самооценка приобретенных компетенций.

3. При реализации образовательных стандартов наблюдаются инерционность преподавателей, отсутствие заинтересованности, стимулов применять инновационные образовательные технологии, а часто и нежелание вообще что-либо изменять.

Можно сделать попытку изменить эту ситуацию, введя в программы магистерской и аспирантской подготовки, а также в программы повышения квалификации преподавателей, вопросы, связанные с принципами компетентностного подхода и инновационными образовательными технологиями.

4. Целесообразно усовершенствовать механизм диагностирования компетенций. В частности, полезно распространить опыт проведения государственного экзамена в форме выполнения комплексных квалификационных заданий, когда проверяются не только знания, умения и навыки решения типовых задач, но и способность принимать (выбирать) решения в нестандартных ситуациях, приближенных к практическим условиям, в том числе в условиях неопределенности и многокритериальности. Для сравнительной оценки уровня подготовки специалистов по одной и той же специальности в различных УВО было бы полезным провести эксперимент сдачи государственного экзамена по одним и тем же комплексным квалификационным заданиям.

5. Учебные программы дисциплин в части реализации компетентностного подхода должны быть тесно увязаны с требованиями образовательных стандартов. В программах должны прописываться формируемые или развиваемые компетенции при освоении данной дисциплины, темы, в которых формируется та или иная компетенция, и средства диагностирования каждой компетенции. Опыт составления таких учебных программ имеется.

6. Часто серьезно стоит проблема завышения оценок преподавателями, особенно на фоне наблюдающегося снижения уровня теоретической подготовки, различного уровня подготовки студентов, обучающихся за счет бюджетных средств и на платной основе, недостаточных условий для развития внутренней мотивации студентов к хорошей учебе. В этих условиях недостаточно эффективно используется хорошо зарекомендовавшая себя 10-балльная шкала оценок, используемая в Республике Беларусь. Особенно эта ситуация заметна при диагностировании учебных достижений студентов-заочников.

7. Сравнение образовательных стандартов Республики Беларусь и Российской Федерации показывает, что стандарты России носят более рамочный характер и предполагают конкретизацию при разработке основных образовательных программ вуза (фактически – стандарта вуза). В Беларуси конкретизация осуществляется непосредственно в образовательном стандарте. Другими словами, в стандартах России дается большая свобода вузу при формировании образовательной программы. При разработке последующих поколений стандартов целесообразно изучить и проанализировать опыт России.

8. В обновленном Макете образовательного стандарта предусмотрено требование формирования компетенций, которые студент должен приобрести во время производственных практик. Вместе с тем эффективность практик в технических вузах во многих случаях оказывается недостаточной. В результате компетенции, связанные с практическими навыками работы, у выпускников оказываются не на должном уровне.

9. На пути реализации компетентностного подхода при организации учебного процесса возникают серьезные затруднения, связанные с проблемами общения и обмена опытом преподавателей со своими коллегами и специалистами других стран из-за крайне ограниченного количества стажировок, физического участия в научно-технических конференциях, совещаниях, семинарах. Особенно это касается молодых преподавателей.

Таким образом, переход на обновленные образовательные стандарты означает новый этап развития образования – практическую реализацию компетентностного подхода в обучении. На первый план выдвигается задача разработки для каждой дисциплины методической системы, которая соответствовала бы модели формирования профессиональной компетентности выпускника.

В докладе *доцента технических наук, профессора кафедры химии и химической технологии Полоцкого государственного университета Э. М. Бабенко* (Беларусь) и *кандидата технических наук, доцента, заведующего кафедрой химии и химической технологии Полоцкого государственного университета И. В. Бурой* (Беларусь) «Особенности подготовки специалистов для нефтеперерабатывающей промышленности» были представлены следующие положения и проблемные вопросы.

Полоцкий государственный университет является единственным вузом Беларуси, осуществляющим подготовку инженеров-химиков-технологов для нефтеперерабатывающей отрасли по специальности «Химическая технология переработки природных энергоносителей и углеродных материалов». На сегодняшний день эта отрасль одна из наиболее наукоемких и динамично развивающихся в реальной экономике страны. Кроме того, нефтепереработка Беларуси во многом ориентирована на экспорт продукции в условиях жесткой конкуренции и возрастающих требований к качеству нефтепродуктов, что определяет глубокую модернизацию всего производства. Эти особенности учитывались нами при разработке образовательного стандарта первой ступени высшего образования по указанной специальности.

В последние годы в университете последовательно проводится политика планомерного и целенаправленного взаимодействия вуза с ведущими предприятиями отрасли, в первую очередь с крупнейшим нефтеперерабатывающим предприятием республики – ОАО «Нафтан». Еще на начальном, аналитическом, этапе разработки образовательного стандарта специальности были определены ключевые направления взаимодействия университета с работодателем при подготовке инженеров-химиков-технологов: участие специалистов ОАО «Нафтан» в выработке требований к выпускникам

первой и второй ступеней высшего образования по специальности; предоставление предприятием своей материальной базы для осуществления процесса обучения студентов и магистрантов в условиях реального производства; развитие совместных научных и инженерных разработок; участие профессорско-преподавательского состава университета в разработке и реализации образовательных программ повышения квалификации персонала ОАО «Нафтан» по новым технологиям и перспективным производственным процессам и др. Практическая реализация этих направлений сотрудничества способствовала решению достаточно сложных задач – совместно с работодателями определить концептуальные подходы к проектированию образовательного стандарта нового поколения и сформулировать квалификационную характеристику выпускника в формате компетенций (при условии сокращения сроков обучения на первой ступени высшего образования с пяти до четырех лет).

Важным моментом при разработке нового образовательного стандарта стала необходимость подготовки инженеров не только для производственной деятельности, но и для исследовательской, проектной и проектно-конструкторской деятельности, в связи с чем требуется дальнейшая подготовка части выпускников первой ступени в практико-ориентированной магистратуре. Такая подготовка может быть проведена совместно с работодателями в процессе выполнения исследовательских и проектных работ по тематике новых и модернизируемых производств. Кроме того, дополнен набор требуемых социально-личностных и академических компетенций выпускников. Так, для развития творческих качеств в новый образовательный стандарт включена компетенция «*обладать культурой мышления, способностью к обобщению, постановке цели и выбору путей ее достижения*» (АК-11), которая формируется при изучении интегрированного модуля «*Исследовательская деятельность*».

Ключевым стал вопрос баланса фундаментальной и узкоспециальной подготовки инженера-химика-технолога: в динамично меняющихся условиях специалист не может быть конкурентоспособным без прочного фундамента теоретических знаний, основательной базовой подготовки, специализация же позволяет выпускникам быстро и эффективно адаптироваться на рабочем месте. Многолетний педагогический опыт доказал, что формирование необходимых компетенций, воспитание креативных профессионалов возможно только на основе достаточного объема базовых и профессиональных знаний.

В связи с вышесказанным наряду с компетентностным подходом при разработке нового образовательного стандарта и соответствующего типового учебного плана специальности был применен многоуровневый модульный подход. В его основе – глубокая интеграция учебного материала в рамках отдельных дисциплин, между дисциплинами, имеющими логическую и последовательную взаимосвязь, и объединение их в интегрированные модули. При этом модуль рассма-

тривается как часть образовательной программы (или часть учебной дисциплины), имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам обучения.

Тесная интеграция учебного материала дисциплин, входящих в модуль, обеспечивает формирование определенных компетенций выпускника. При таком подходе естественно-научные дисциплины должны дать будущему специалисту необходимый объем базовых знаний для успешного освоения материала специальных дисциплин, решения нестандартных задач в рамках своей последующей профессиональной деятельности и достаточный объем системных фундаментальных знаний для обучения на второй ступени высшего образования (в магистратуре).

Ниже приведены примеры объединения дисциплин в интегрированные модули (ИМ):

ИМ «*Моделирование*»: Высшая математика; Численные методы; Информатика; Информационные технологии в отрасли (моделирование химико-технологических процессов).

ИМ «*Химия*»: Теоретические основы химии; Неорганическая химия; Органическая химия; Физическая химия; Физико-химические методы анализа; Поверхностные явления и дисперсные системы.

ИМ «*Проектирование*»: Инженерная и машинная графика; Системы автоматизированного проектирования нефтехимических производств.

ИМ «*Химическая технология природных энергоносителей*»: Общая химическая технология; Теоретические основы химической переработки природных энергоносителей; Основы химической технологии горючих ископаемых; Технология переработки нефти и газа; Основы технологии нефтехимического синтеза; Специальные технологии переработки природных энергоносителей.

ИМ «*Управление (менеджмент)*»: Энергосбережение и энергетический менеджмент; Управление качеством и подтверждение соответствия; Организация производства и управление предприятием; Основы управления интеллектуальной собственностью.

ИМ «*Исследовательская деятельность*»: Основы научных исследований и инновационной деятельности; Природные энергоносители как дисперсные системы; Учебная исследовательская работа студентов (УИРС).

Так, компетенции, необходимые для осуществления выпускниками одного из видов профессиональной деятельности – научно-исследовательской, целенаправленно формируются в результате освоения ИМ «*Исследовательская деятельность*». Принципиально, что учебная исследовательская работа студентов входит в учебный план специальности отдельной дисциплиной (4-й курс, компонент УВО). В то же время УИРС рассматривается и как эффективная форма самостоятельной работы студентов, навыки которой формируются на протяжении всего обучения в университете. Предполагается, что УИРС будет последовательно проводиться в рамках дисциплин, с которыми она интегрирована. Возможный вариант реализации УИРС по этапам:

1. Введение в специальность (1-й курс, 1-й семестр). Знакомство со специальностью и ролью научно-исследовательской работы в профессиональной деятельности инженера. Выбор направления проведения УИРС из предлагаемого перечня. Составление эссе, реферата и пр.

2. ИМ «Профессиональная лексика»: иностранный язык, белорусский язык (1–4-й курсы). Приобретение студентами компетенций в области использования языков при работе в Интернете, поиска, прямого и обратного перевода специальной научно-технической литературы (статей, патентов и пр.).

3. Основы управления интеллектуальной собственностью (3-й курс). Проведение и систематизация результатов теоретических исследований по выбранной тематике УИРС, проведение патентного поиска.

4. Дисциплины ИМ «Химическая технология природных энергоносителей», включая завершающий этап обучения на первой ступени – курс по выбору студентов «Специальные технологии переработки природных энергоносителей» (4-й курс). Изучение научных основ структуры природных энергоносителей как дисперсных систем, проведение лабораторных или теоретических исследований, в том числе углубленного патентного поиска в иностранных ресурсах Интернета, выполнение курсовых работ и проектов. Предполагается, что выбранный студентом объект исследования будет изучаться в процессе проведения теоретических и лабораторных исследований в рамках дисциплин других модулей в течение всего срока обучения в университете.

5. Учебная исследовательская работа студентов (4-й курс). Цель организации и проведения этой дисциплины – выполнение по изученному объекту исследования дипломной работы или проекта на высоком научно-техническом уровне, подготовка к обучению в магистратуре.

В результате освоения ИМ «Исследовательская деятельность» формируются следующие компетенции: академические (владеть системным и сравнительным анализом; владеть исследовательскими навыками; владеть междисциплинарным подходом при решении проблем; владеть иностранным языком; обладать навыками устной и письменной коммуникации и др.), социально-личностные (уметь работать в команде; обладать способностью к межличностным коммуникациям), профессиональные (анализировать и оценивать достижения науки в области переработки природных энергоносителей; проводить патентно-информационные исследования по разрабатываемым технологиям переработки природных энергоносителей; работать с научной, нормативно-справочной и специальной литературой, выбирать оптимальные варианты проведения научно-исследовательских работ; осуществлять поиск, систематизацию и анализ информации по перспективам развития отрасли переработки природных энергоносителей, инновационным технологиям, проектам и решениям и др.). Таким образом, достигается одна из общих целей подготовки специалистов, сформулированная в образовательном стандарте: формирование навыков исследовательской ра-

боты, заключающихся в планировании и выполнении научного эксперимента, в умении проводить научный анализ полученных результатов, творчески применять научные достижения в промышленных процессах переработки природных энергоносителей.

Благодаря такому подходу к формированию учебного плана логически связываются все дисциплины: входящие в разные циклы, относящиеся к государственному компоненту и к компоненту учреждения образования, факультативные дисциплины и дисциплины по выбору студентов. Кроме того, пересматриваются содержание и целевые ориентиры всех учебных дисциплин. Выделяются модули, в которые включаются близкие по логике и целям материалы разных тем и разделов. Цели обучения ориентируются на конечный результат, зафиксированный в модели специалиста (квалификационной характеристике – компетенциях). Работа студентов направляется не столько на усвоение знаний, сколько на формирование и развитие профессионального мышления, умений ставить и решать производственные задачи, выбирать оптимальные проектные и конструкторские решения. Другими словами, поставленные функциональные задачи и обозначенные компетенции определяют содержание образовательных программ и формы их реализации.

Доклад *доктора физико-математических наук, профессора кафедры сравнительной образовательной политики Российского университета дружбы народов В. С. Сенашенко* (Россия) «Компетенции в образовании: концептуальные аспекты и проблемы реализации» вызвал оживленную полемику в связи с постановкой автором вопроса о продуктивности компетентностного подхода к решению дидактических проблем отечественного высшего образования.

Проблемы совершенствования системы образования начали обсуждать еще в советское время, поскольку имели место признаки ее недостаточной эффективности. К ним, как правило, относили: дисциплинарное построение образовательных программ и отсутствие научно обоснованных механизмов формирования междисциплинарных связей, слабо выраженную самостоятельность обучающихся в учебном процессе, недостаточный опыт применения полученных знаний для решения выпускниками вузов практических задач.

В постсоветское время все эти проблемы были объединены в одну – неумение отечественной высшей школы формировать у студентов компетенции, прежде всего профессиональные. Так появился компетентностный подход как предполагаемый инструмент устранения недостатков, обнаруженных в российском образовании. Следует, однако, подчеркнуть, что в действительности, особенно в нынешних условиях, проблема несоответствия характера образования выпускников высшей школы требованиям рынка труда гораздо сложнее, и ее решение во многом находится за пределами сферы образования.

Очевидно, что для профессиональной среды понятие «компетенция» имеет «родовой» статус и отражает существенные свойства того или иного вида профес-

сиональной деятельности, по своей природе практически всегда имеющей междисциплинарный характер. В прошлом в качестве инструмента оценки соответствия профессиональных и личностных качеств специалиста использовалась квалификационная характеристика, выступая, по сути, эквивалентом необходимой для успешной профессиональной деятельности совокупности компетенций в их современной трактовке. Одновременно с квалификационной характеристикой использовалось понятие «компетенция», чтобы очертить круг обязанностей специалиста, занимавшего ту или иную должность, которую он мог профессионально исполнять, опираясь на полученное им образование и накопленный опыт практической работы.

Поэтому при рассмотрении проблемы внедрения компетентного подхода в образовательный контекст отечественной высшей школы с самого начала следует разграничить область применения понятия «компетенция» – «компетенция в образовании» и компетенция в профессиональной деятельности – «профессиональная компетенция».

Перед высшей школой никогда не ставилась задача обучить жизни своих выпускников в полном объеме и на все случаи. А вот дать качественное образование и научить пользоваться им в жизни – задача для высшей школы первостепенная.

Сегодня работодатель, согласуя свои действия с высшей школой, должен найти применительно к новым социальным и экономическим условиям современное решение этой проблемы, тем самым взяв на себя обеспечение молодого специалиста недостающими для его успешной профессиональной деятельности компетенциями. Варианты могут быть самые разные: или это будет происходить на рабочем месте под началом опытного специалиста-наставника, как это было раньше, или путем освоения одной или нескольких программ, необходимых для прохождения процедуры профессиональной сертификации, или как-то иначе. Главное заключается в том, что во всех случаях решение принимает работодатель как лицо, заинтересованное в получении специалиста требуемой квалификации.

Следует еще раз подчеркнуть, что сложность проблемы заключается прежде всего в распределенном характере реализации компетентного подхода. При нынешней организации учебного процесса и его ресурсном обеспечении высшая школа может лишь частично быть ответственна за реализацию его образовательной составляющей, которая полностью вкладывается в знаниевую образовательную модель подготовки специалиста. «Профессиональная доводка» выпускника высшей школы представляет собой существенную часть компетентного подхода и в значительной степени находится в поле интересов и профессиональной ответственности работодателя.

Многообразие определений понятия «компетенция» свидетельствует еще и о том, что возможны различные уровни реализации компетентного подхода. Следует, однако, помнить, что компетентный

подход в его всеобъемлющей формулировке недоступен для практической реализации на ресурсной базе системы образования. Не случайно многие исследователи фиксируют его сложный характер как в определении, так и в оценке его практической значимости.

Необходимо остановиться на уровне квалификационных требований к выпускнику высшей школы, добиваться их выполнения и искать ресурсы для повышения качества образования, совершенствуя формы учебной деятельности, обновляя перечень и содержание учебных курсов, улучшая номенклатуру направлений и специальностей, применяя новые методы подачи учебного материала и организации учебных занятий. Этот алгоритм образовательной деятельности понятен и студентам, и преподавателям. При этом главной задачей становится формирование у студентов и преподавателей мотивированного отношения к качественной образовательной деятельности.

Таким образом, внедряемая без надлежащего научного анализа компетентная модель выпускника высшей школы в систему образования России может оказаться неэффективной для конструктивного решения проблем совершенствования учебного процесса.

В докладе кандидата педагогических наук, начальника центра грантовой поддержки Сибирского федерального университета **Н. М. Эдвардс** (Россия) «Оценка эффективности программ академической мобильности» представлена методика интегрированной оценки эффективности участия в программах академической мобильности в контексте андрагогики – теории и практики образования взрослых. Использован опыт организации таких программ Центром грантовой поддержки Сибирского федерального университета в 2007–2013 гг. Отмечено, что одним из инновационных аспектов программ образования, направленных на повышение его качества и усиление международной образовательной интеграции, являются организация и развитие академической мобильности – образовательного и научного обмена всех целевых групп университета. Академическая мобильность (АМ) является одной из наиболее сложных в организационном, структурном и экономическом планах аспектов образования, особенно в контексте оценки его экономической эффективности. В большинстве случаев предлагается производить оценку на двух уровнях измерений:

- индивидуальном (эффект от программы для конкретного участника/слушателя);
- групповом (эффект от программы для предприятия, организации, вуза, в которой работает участник программы).

С целью большей объективности на индивидуальном уровне предлагается трехсоставной интегративный подход к оценке новой или приращенной компетентности:

- оценивание способности применять сформированные компетенции в деятельности со стороны внешних экспертов (оценочные отчеты отборочных комиссий и экспертов, отзывы принимающей стороны о стажере,

объективные результаты в форме заявок на совместные публикации, патенты, проектные предложения и т. д.);

- количественная оценка освоенных знаний, умений и навыков (тесты, опросные листы) – редко используемая форма оценки стажировок;

- субъективная самооценка (анкеты, результаты индивидуальных бесед со стажером, письменный отчет стажера), отражающая субъективную внутреннюю готовность к деятельности после программы АМ. Именно собственная оценка готовности применять полученные знания и навыки в деятельности есть внешнее проявление его внутренней ассертивности. Без этой уверенности компетентность не является таковой в силу составляющих компетентности, принятых в отечественной педагогике: мотивационно-ценностной, когнитивной, деятельностной и рефлексивно-оценочной.

На групповом уровне оценка эффективности программ АМ будет ориентирована на приобретаемую пользу для организации стажера.

Следуя вышесказанному, предлагаемая методология оценки эффективности участия в программах АМ включает два уровня измерения его эффективности – индивидуальный и групповой, несколько видов анализа эффективности и комплекс критериев оценки. Для удобства применения мы сгруппировали их по факторам оценки.

На индивидуальном уровне – критерии опросного листа или анкеты для самооценки стажера:

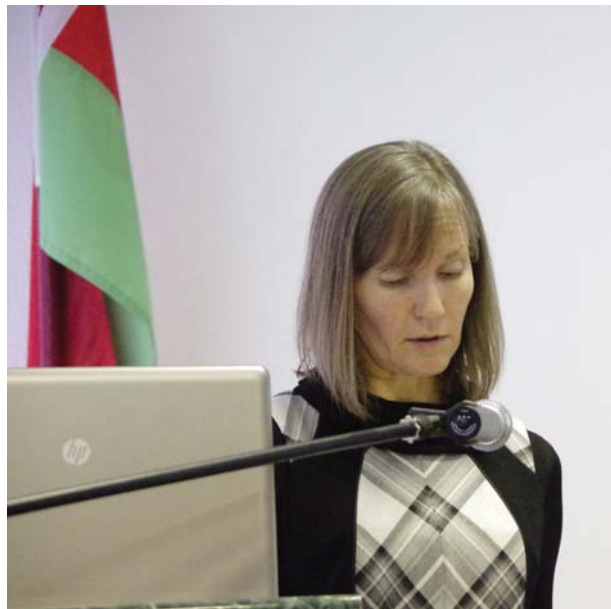
- Фактор «*Эффективность для стажера*».
- Результативность программы АМ.
- Полезность подготовки в зарубежном учебном заведении.
- Работа преподавателей, наставников, руководителей стажировки.
- Приобретение компетенций и опыта.
- Знакомство с другими культурами и социальными системами.
- «*Новое видение*» научных проблем и путей их решения.
- Новые контакты.

На групповом уровне – критерии оценочного листа, аналитической справки при изучении отчетов, представленных документов о пройденной программе АМ, описания программы, переписки и прочее для «*стороннего эксперта*», т. е. комиссии или назначенного специалиста направляющего вуза:

- Фактор «*Организация стажировки в программе АМ*».
- Фактор «*Подготовленность принимающей организации*».
- Фактор «*Эффективность программы АМ для направляющего вуза*».
- Фактор «*Подготовленность направляющей организации*».
- Фактор «*Техническое сопровождение стажировки*».

Сопредседатели круглого стола профессор **Н. И. Максимов** (Россия) и профессор **В. А. Салов** (Украина) выступили со своими докладами на пленарном заседании конференции, а также с информационными сообщениями.

Круглый стол «Магистратура: проблемы и перспективы развития»



Проблемное поле:

1. Содержание магистерской подготовки.
2. Организация образовательного процесса в магистратуре.
3. Плюсы и минусы унификации учебных планов по различным специальностям магистратуры.
4. Вариативность образовательных программ по специальностям магистратуры.

Н. П. Машерова, доцент кафедры радиационной, химической, биологической защиты и экологии Учреждения образования «Военная академия Республики Беларусь».

В мае-июне 2013 г. был проведен опрос выпускников магистратуры ряда высших учебных заведений. Анализ анкет позволил выявить проблемы с точки зрения магистрантов. Наиболее важная из них – содержание образования. Многие магистранты в анкетах писали о том, что пошли учиться в магистратуру, чтобы получить знания по специальности. В то же время магистрантами довольно часто высказывались замечания о перечне и объеме изучаемых учебных дисциплин, недостаточности времени на специальные дисциплины и отсутствии дисциплин по выбору. Кроме того, прозвучало мнение, что в магистратуре повторяется материал, который уже изучался на первой ступени.

Относительно общеобразовательных дисциплин довольно часто повторялось такое мнение, что необходимо уменьшить количество часов по философии и основам информационных технологий в пользу специальных дисциплин или же в пользу иностранного языка.

Что касается формирования компетенций, необходимо отметить следующую положительную тенден-

цию: все магистранты считают, что академические и социально-личностные компетенции у них сформированы хорошо. Они отмечают, что стали более самостоятельными, научились работать с литературой, находить выход из самых разнообразных ситуаций, причем не только учебных, но и жизненных. Все это хорошо. Но на вопрос, какие профессиональные компетенции у них сформировались, буквально 2–3 человека ответили, что они научились проводить какие-то расчеты, освоили определенные методы, остальные же снова перечислили академические и социально-личностные компетенции.

Кроме того, выявилась проблема, связанная с тем, что многие магистранты чувствуют себя заброшенными. Они пишут о том, что не получают своевременно информацию о расписании занятий, перечни вопросов к экзамену, ничего не знают о мероприятиях в вузах.

Надо отметить, что многие анкеты были заполнены неравнодушными магистрантами. Они высказывали свои оценки и предложения о том, как улучшить качество образовательного процесса. Прозвучало предложение привлекать для проведения занятий специалистов-практиков, увеличить продолжительность прохождения практики, потому что за две недели невозможно получить профессиональные знания и сформировать профессиональные компетенции. Довольно часто звучало предложение увеличить объем специальных дисциплин.

С. М. Артемьева, начальник *Нормативно-методического центра высшей школы Государственного учреждения образования «Республиканский институт высшей школы»*.

Одним из основных аспектов, определяющих востребованность магистров и качество их подготовки, является содержание магистерских программ. Очевидно, что проектированию образовательных программ магистратуры должен предшествовать поиск ответов на следующие вопросы: зачем мы готовим магистров, чем компетентность магистра будет отличаться от компетентности специалиста и насколько заметной будет эта разница, почему работодатель должен отдать предпочтение магистру и т. д.

И только ответив на эти вопросы, можно строить образовательную программу. У нас есть хорошие примеры специальностей магистратуры, где это сделано: программы пользуются спросом, группы набираются даже в тех случаях, когда программа предлагается на платной основе.

Важным условием для качества подготовки магистров и ее востребованности является определение статуса магистра. Этот вопрос давно стоит на повестке дня, что-то в данном направлении уже сделано. Однако хотелось бы отметить, что решение этого вопроса должно осуществляться в комплексе с решением вопросов содержания магистерской подготовки. Главная проблема состоит в том, что те, кто пришел в магистратуру, очень часто оказываются разочарованными: их не устраивает содержание как предлагае-

мых учебных дисциплин, так и образовательных программ в целом.

Если обратиться к разработанным стандартам в поисках ответа на вопрос «зачем?» – прежде всего цели и задачи подготовки магистров, то мы увидим общие фразы, повторы задач и требований к подготовке выпускника первой ступени, причем общие для целого ряда специальностей магистратуры. Содержание магистерской подготовки зачастую не соотносено с первой ступенью, не продумано. Как следствие, в большей или меньшей степени оно дублирует содержание образовательной программы первой ступени и не представляет интереса для обучающихся.

Еще один фактор, влияющий на востребованность и качество, – организация образовательного процесса, в частности, обеспечение вариативности образовательных программ магистратуры, определение оптимального баланса между экономической стороной вопроса и качеством подготовки магистра. Конечно, без унификации это невозможно, но необходимо, чтобы это было в разумных пределах, чтобы не получалось так, что, пытаясь объединить магистрантов определенного количества специальностей в один поток, им предлагалась учебная дисциплина, которая будет понятна всем, но в итоге окажется никому не нужной.

Практика подготовки магистров с момента утверждения перечня специальностей второй ступени высшего образования приказом Министерства образования № 416 от 29 июня 2006 г. показала, что далеко не всегда обучающийся в магистратуре планирует поступать в аспирантуру. Возникало много ситуаций, когда магистрант пытался получить право, обучаясь в магистратуре, не изучать дисциплины кандидатского минимума, не сдавать кандидатские экзамены. Для иностранных граждан этот вопрос достаточно быстро был решен законодательно вначале письмом Министерства образования, а затем Положением о второй ступени (2008 г.). Для белорусских граждан решение этого вопроса было весьма проблематичным.

Позже в Кодексе Республики Беларусь об образовании решение проблемы обязательности изучения дисциплин кандидатского минимума приняло несколько иной оборот. Был введен новый вид образовательной программы магистратуры – магистратура с углубленной подготовкой специалиста. Одновременно было отменено Положение о второй ступени.

Отличие двух видов образовательных программ магистратуры, по сути, состоит только в том, есть общеобразовательные дисциплины или нет, предполагается сдача кандидатского минимума или нет, имеется больший или меньший резерв времени для изучения специальных дисциплин и прохождения практики. Причем для практико-ориентированных специальностей реализовать в полной мере имеющийся резерв специализированной подготовки, как правило, не удастся вследствие небольшого количества обучающихся магистрантов и снижения аудиторной нагрузки в таких случаях до 10 %. Кроме того, как показал опрос, эту подготовку бо-

лее уместно назвать общепрофессиональной, а не специализированной.

Введение нового вида магистратуры все мы ждали как возможности решения вопроса обязательности изучения общеобразовательных дисциплин. Однако проблемы только обострились. Вуз, не нарушая нормативных требований, как правило, не может принять на обучение по *«академической»* специальности иностранных граждан, которые часто не заинтересованы в изучении общеобразовательных дисциплин. Введение нового вида программ магистратуры вызвало дублирование большинства имеющихся *«академических»* специальностей, к тому же возникли дополнительные вопросы по организации изучения общеобразовательных дисциплин и сдачи кандидатского минимума для магистрантов, обучающихся по практико-ориентированным магистерским программам.

Поэтому для повышения востребованности магистерской подготовки, в том числе иностранными гражданами, представляется целесообразным при проектировании образовательных программ магистратуры следующего поколения предусмотреть в рамках каждой специальности магистратуры возможность выбора магистрантом общеобразовательных дисциплин.

На этот же вывод наталкивает размышление о целесообразности расходования бюджетных средств на получение неактуальных для абсолютно большинства обучающихся в магистратуре знаний. Это же подтверждает большое количество отчислений по собственному желанию. Кроме того, изучение общеобразовательных дисциплин и сдача кандидатских экзаменов (зачета) – это основная часть образовательных программ на разных уровнях образования – высшем (магистратура) и послевузовском (соискательство). Поэтому логично было бы рассматривать изучение общеобразовательных дисциплин и сдачу кандидатских экзаменов (зачета) как вариативную часть образовательной программы магистратуры.

Поскольку два вида образовательных программ магистратуры отличаются только наличием дисциплин кандидатского минимума, то в случае предоставления магистранту выбора их изучения выделение двух видов магистратуры становится бессмысленным.

Кроме того, оптимальность исторически сложившейся классификации специальностей магистратуры вызывает сомнение по следующим соображениям:

- для тех, кто занимается научной деятельностью, – это их практическая деятельность, для занимающихся преподавательской деятельностью практической деятельностью является преподавание;
- и для научно-педагогической, и для научно-исследовательской деятельности возможно применение термина *«углубленная подготовка специалиста»*;
- и научно-педагогическая, и научно-исследовательская деятельность имеют самое непосред-

ственное отношение к инновациям и инновационной деятельности, но почему-то в классификаторе соответствующие специальности магистратуры находятся вне групп специальностей *«Инновационная деятельность (с углубленной подготовкой специалистов)»*;

- из сложившейся на данный момент и отраженной в Кодексе Республики Беларусь об образовании концепции магистратуры следует, что готовящийся в рамках практико-ориентированной специальности (как правило, для производства) магистр должен углубленно изучить специальность, а для магистра, которого мы готовим в рамках так называемой научно-педагогической специальности (как правило, для преподавательской работы в вузе), углубленного знания специальности не предполагается, а это на перспективу представляет вполне реальную угрозу качеству высшего образования.

Таким образом, необходимо снять регламентацию вида образовательной программы магистратуры на уровне Кодекса.

Важно отметить, что эти изменения планируются на перспективу. Они не коснутся разработанных образовательных стандартов магистратуры и не вызовут их внеочередную переработку.

Второй момент связан с необходимостью пересмотра перечня специальностей магистратуры. В настоящее время в классификаторе с учетом изменения № 12 имеется 306 специальностей высшего образования второй ступени, из них 190 *«академических»* специальностей (64 %) и 116 специальностей с углубленной подготовкой (36 %). Подсистема специальностей магистратуры с углубленной подготовкой находится в стадии формирования. Когда она будет сформирована, общее число специальностей магистратуры составит не менее тысячи. Это следует как из количества специальностей первой ступени, так и из количества специализаций до начала кампании по их аннулированию. Анализ динамики изменения структуры направлений образования и соотношений количества научно-педагогических специальностей магистратуры и специальностей с углубленной подготовкой для отдельных направлений образования и групп специальностей приводит к этому же выводу.

У нас появилось достаточно много вариантов степеней магистров (около 100), во многих случаях не имеющих аналогов в мировой практике: магистр товароведения, магистр квантовой радиофизики и лазерных технологий, магистр экологической антропологии, магистр возобновляемых энергетических ресурсов и др.

Избыточность перечня специальностей магистратуры и степеней магистра подтверждается:

- дублированием *«академических»* и практико-ориентированных специальностей магистратуры: 1-74 80 01 Агрономия и 1-74 81 01 Агрономия; 1-33 80 04 Радиобиология и 1-33 81 02 Радиобиология; 1-25 80 02 Мировая экономика и 1-25 81 03 Мировая экономика и т. д.;

- одинаковыми образовательными стандартами по многим специальностям (цели, задачи, компетенции);
- одинаковым набором учебных дисциплин государственного компонента для различных специальностей магистратуры.

Таким образом, необходимость пересмотра перечня специальностей магистратуры и степеней магистра в целях укрупнения специальностей и применения степеней магистра, понятных за пределами Республики Беларусь, очевидна.

М. А. Сорокина, начальник отдела высшего образования Государственного учреждения образования «Республиканский методический центр по высшему и среднему медицинскому и фармацевтическому образованию».

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании у нас сегодня предусмотрены две возможности: научно-педагогическая деятельность и профессиональная деятельность (практическая ориентация магистратуры). Сейчас условие поступления иностранцев в аспирантуру – обязательное прохождение магистратуры и сдача кандидатских экзаменов. Считаю, что нам нецелесообразно вносить изменения в Кодекс, поскольку на данный момент мы имеем более широкие возможности. Потом у нас будет выбор, и все будет более непонятно: нужно будет вносить изменения в классификатор, лицензии.

В. М. Белько, заведующий Научно-исследовательской лабораторией военного образования Военной академии Республики Беларусь.

Светлана Михайловна, мы разделяем Вашу точку зрения. Цель магистратуры – углубленная подготовка специалистов. Вопрос: к каким видам деятельности должен готовиться этот специалист? В Российской Федерации, например, до сих пор не пришли к четкой классификации видов деятельности, к которым должна готовить магистратура. Они рассматривают такие виды деятельности, как научно-исследовательская и инновационная.

Но у нас готовятся к научно-педагогической деятельности: к научной деятельности в большей степени, к педагогической – в меньшей. Второй вид деятельности, к которому готовит магистратура, – углубленная профессиональная деятельность. На самом же деле цель магистратуры одна – углубленная подготовка специалистов. Вопрос: к какой деятельности? К педагогической деятельности должны готовиться магистранты? Да. Потому что педагогическая деятельность в высшей школе – это сложный вид деятельности. И не нужно смешивать научную и педагогическую деятельность, поскольку магистрант за время обучения не будет как следует готов к этим двум видам деятельности.

Нужно четко классифицировать специальности по видам деятельности. Но у нас предложение идет от вузов, а должно идти от рынка труда и работодателя. Если в тарифно-квалификационных справоч-

никах должностей служащих будет прописано, что магистры требуются для должностей научного сотрудника, младшего научного сотрудника, по другим видам должностей, где требуется магистерская подготовка, у нас будет четкое понимание с работодателями, Министерством труда и рынка труда, где нужны магистры и какое их количество необходимо.

Конечно, мировая практика должна быть опорой. Если я ввожу что-то новое, например, магистр бизнеса и туризма, и этого нет в мировой практике, то должно быть серьезное обоснование, почему я считаю так. Если же я возьму такую квалификацию магистра, которая существует в мировой практике, то я «вписываюсь» в международный, мировой рынок труда. Будущий выпускник магистратуры будет в этом плане защищен как на внутреннем, так и на международном рынке труда. Поэтому логика должна просматриваться во всем. А логика говорит о том, что нужно четко определиться с видами деятельности, для которых требуется магистерская подготовка, с перечнем должностей на рынке труда, тогда содержание магистерской подготовки будет четким и ясным. Если я готовлю магистров к организационно-управленческой деятельности, то и углубленную подготовку к этому виду деятельности провожу на основе первой ступени. Основываясь на первую ступень, не дублирую ее, а развиваю на второй. Вот таким образом видится эта проблема.

А. Л. Киреев, заместитель начальника учебно-методического управления Учреждения образования «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия».

Мы считаем, что магистратура должна быть одна. Этот вопрос обсуждался на нашем учебно-методическом объединении по образованию в области сельского хозяйства. Направление можно определить магистерской диссертацией. Начинаем работать с руководителями хозяйств и руководителями облсельхозпрода. Они вообще представления не имеют, зачем им нужен этот магистр. У нас на сегодняшний день идет только научно-педагогическая деятельность, мы готовим для себя преподавателей, готовим людей для поступления в аспирантуру, а магистры с углубленной подготовкой нашим работодателям пока не нужны. И поэтому я согласен, что все-таки Министерством труда должны быть определены какие-то критерии, что вот такие-то должности можно занимать только со степенью магистра. В частности, даже преподаватель. Ни для кого не секрет, что, допустим, закончил человек сельскохозяйственную академию и идет работать на кафедру преподавать без степени магистра, потому что это не запрещено. Руководитель хозяйства тоже возьмет на работу того, кого хочет. Поэтому магистерская подготовка должна быть одна. А направление уже выбирает сам магистр в зависимости от того, кем он будет потом работать. И писать диссертацию по этому направлению будет либо с научно-педаго-

гическим уклоном, либо с уклоном в инновационную деятельность.

Л. И. Коваленко, *методист I категории учебно-методического отдела Учреждения образования «Полоцкий государственный университет».*

Полоцкий государственный университет – вуз классический, но периферийный. Магистратура очень востребована. Имеется 21 специальность, и все они научно-ориентированные. Так как регион промышленный, очень много желающих с ОАО «Нафтан», завода «Полмир», очень много юристов, экономистов, желающих поучиться в магистратуре, но всех их останавливает сдача кандидатских экзаменов. Они говорят, что заводу требуется профессиональная подготовка, но зачем мне кандидатские экзамены, я очень занят на производстве, я бы с удовольствием больше изучал специальность. Поэтому, если у наших абитуриентов магистратуры будет право выбора, контингент у нас утроится. Поступающие в магистратуру хотят дополнительной профессиональной подготовки и очень вдумчиво подходят к выбору учебных дисциплин, и все магистерские диссертации носят прикладной характер, но тормозит кандидатский экзамен, поэтому я поддерживаю Ваше предложение.

Н. Г. Лопатова, *заведующая отделом магистратуры Государственного учреждения образования «Институт подготовки научных кадров Национальной академии наук Беларуси».*

Научно-исследовательский вид магистратуры нас устраивает, в этом году у нас ведется подготовка по 10 специальностям. С трудоустройством проблем, скажем, тоже меньше, потому что в основном мы распределяем в институты Академии наук. И в должностных инструкциях младшего научного сотрудника четко оговорено, что при наличии степени магистра можно брать на эту должность без предъявления требований к ставке. Но даже в Академии наук есть потребность в специалистах «неакадемической» магистратуры, но открыть такую подготовку мы не можем, потому что надо получить разрешение, пройти лицензирование, аккредитацию и т. д. Это сложно. И здесь возникает вопрос: в принципе, магистратура может быть единая, но нас тогда волнует, как прозвучало, что кандидатский экзамен – сразу в факультатив.

А. Б. Невзорова, *декан факультета профориентации и довузовской подготовки Учреждения образования «Белорусский государственный университет транспорта».*

В нашем техническом вузе тоже накопилось много вопросов и проблем по магистратуре, по кандидатским экзаменам. Информационные технологии, которые преподаются по устаревшим программам, магистров не интересуют, потому что они приходят с производства, очень многие – после университета и хорошо владеют компьютером. Эта устаревшая программа информационных технологий кандидатского экзамена просто вызывает недоумение, они

не хотят там сидеть, говорят, почему кандидатский экзамен или практические занятия по информатике не включают, например, строительные, сметные, конструкторские программы. Почему дают какие-то общие положения, и по ним мы должны сдавать экзамен. Зачем нам это, когда идет повторение курса первой ступени высшего образования. Это вызывает отторжение у магистранта.

Аналогично с философией. Почему не сделать вместо этого курса философию науки или научный подход к внедрению инноваций с философской точки зрения, пускай это будет на каком-то опыте. Тогда не было бы вопросов, ходить или не ходить на занятия. Эти лекции были бы интересны с прикладной точки зрения. Да, они ходят, да, они как-то это все сдают, но не с удовольствием. А те знания, которые получены не с удовольствием, не приносят в дальнейшем пользы.

Я была на стажировке в Московском строительном институте. Там четко разделяются I и II ступень: на I ступени через 4 года получают бакалавра, на II ступени (это у них получается как вечернее обучение) идут занятия по спецпредметам. Спецкурсы преподают практикующие специалисты, которые знакомят магистрантов с новыми стандартами и новыми нормативами по строительству. Они пишут диссертации, содержащие инновационные решения, которые внедряются на предприятиях. Для технарей больше требуется практико-ориентированных магистров, потому что очень многие приходят с предприятий и просят раскрыть в своих спецкурсах новые подходы, новшества, предоставить новые зарубежные аналитические обзоры по материалам для того, чтобы внедрить у себя на предприятиях то или иное техническое решение.

Е. С. Кузнецов, *начальник курса командного факультета Государственного учреждения образования «Командно-инженерный институт» Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь.*

У нас две специальности. По одной мы присваиваем степень «магистр управления защитой от чрезвычайных ситуаций», по второй – «магистр технических наук». С одной стороны, нам это импонирует: магистр управления факультативно будет изучать программу и сдавать экзамены кандидатского минимума, а с другой – магистр технических наук будет выбирать, изучать ему кандидатские либо не изучать. Те же иностранцы скажут – нам это не надо, а здесь уже престиж вуза и соответствие академической степени, которую мы им даем. В чем тогда смысл? Он выйдет со степенью «магистр технических наук» и при этом не будет изучать ряд предметов. Выйдет без знания, скажем, философии, информатики. Уровень его подготовки, честно говоря, по этим дисциплинам даже при существующей программе вызывает большие сомнения.

Л. М. Хухлындина, начальник Главного управления учебной и научно-методической работы Белорусского государственного университета.

Проблема, которая на сегодняшний день стоит, очень серьезная и острая и, наверное, действительно неоднозначная. Мы попали в определенную зависимость, и в этой зависимости продолжаем жить уже семь лет. В свое время мы достаточно долго спорили, насколько нас не устраивает научная магистратура, утверждали, что она не позволяет готовить специалистов, что подготовка в магистратуре превратилась в профанацию. Если общепрофессиональные дисциплины преподаются (хорошо или плохо, нужны или не нужны – не будем говорить, не об этом речь), значит, создаются потоки, проводятся занятия, студенты знают: кто, куда, зачем и сколько, то все остальное – от лукавого. Те, кто занимается организацией образовательного процесса, знают, о чем мы сейчас говорим: 90 % времени, которое разрешено переводить на управляемую самостоятельную работу, – это ненормально. Когда мы набираем студентов при таком количестве специальностей и при том объеме мест в магистратуру по бюджету, то получается, что мы на каждую специальность берем одного, двух, трех человек. И если взяли пять человек – это уже очень хорошо, это уже хоть какая-то гарантия, что занятия у студентов проходят. Студент магистратуры сегодня говорит, что он неприкаянный. Это потому, что для него действительно зачастую не организуют занятия. Профессор и доцент считают ниже своего достоинства читать лекцию для одного магистранта: сегодня он был, завтра не пришел. То есть проблема заключается в следующем: мы говорили, что нам надо что-то другое, а когда в 2011 г. появилась практико-ориентированная магистратура (вроде бы, слава Богу, мы сможем решить проблему, наполнить образовательный процесс всеми необходимыми компонентами), оказалось, опять не то. Снова возникают вопросы, связанные с тем, что бюджетные места (а уже и платники под это подтягиваются), необходимо распределить, и от того, что появляется большее количество специальностей магистратуры, образовательный процесс не улучшается. Вроде количество дисциплин для практико-ориентированной магистратуры выросло, но по качеству наполняемости содержание оставляет желать лучшего.

Обратите внимание: у нас сегодня 306 специальностей магистратуры. Для Беларуси это очень много. Причем эти специальности слишком разные даже по своей наполняемости. Есть очень широкие специальности, такие как экономика. А есть, например, специальность, которую мы открывали, – фотоника (фотоника – это отрасль оптики). Это, по сути, даже не специальность, а магистерская программа.

Если рассуждать о том, что такое образовательная программа магистратуры, то, наверное, стоит обратиться к опыту Российской Федерации. Выскажу, может быть, крамольную мысль: нужны ли вообще

специальности в магистратуре? В Российской Федерации, например, есть направления магистратуры. И это нормально. Учреждение образования лицензирует направление магистратуры, а уже в рамках направления возможно многообразие магистерских программ. Условно говоря, имеется направление «управление», а там могут быть магистерские программы: управление органами пограничной службы, управление персоналом, управление недвижимостью и т. д. В чем преимущество? Они гибкие, и если сегодня они востребованы – эти магистерские программы можно открывать. Если завтра они никому не нужны – можно отказаться. Если мы сможем перенять этот опыт, то не окажемся в «хвосте» той мировой тенденции, которая сегодня есть. Конечно, это потребует изменения в Кодексе (это само собой), в том числе и в классификаторе.

Необходимо предусмотреть возможность открытия учреждениями высшего образования магистерских программ по лицензированной специальности по решению УМО (либо Совета УВО) при условии соблюдения минимальных требований к ее учебно-методической, материально-технической и кадровой обеспеченности и целесообразности. Целесообразность открытия магистерской программы обосновывается в мотивированном представлении выпускающей кафедры.

Это позволит открывать и междисциплинарные магистерские программы в рамках ряда специальностей подготовки, что выглядит весьма перспективным и востребованным. При этом все магистерские программы проходят государственную аккредитацию. Магистерские программы могут разрабатываться и реализовываться совместно белорусскими и зарубежными партнерами с целью расширения академической мобильности преподавателей и студентов.

Речь идет о рейтинге университета. Важную роль здесь играет количество образовательных программ магистратуры. Посмотрите: в Российской Федерации открывают много образовательных программ, а мы этим похвастаться не можем. Для нас важно открыть как можно больше специальностей. Если бы мы пошли по этому пути, у нас была бы магистерская программа, а дальнейшее углубление могло бы быть связано с научно-исследовательской работой магистранта, магистерской диссертацией, которую он готовит. И тогда можно нормально организовать образовательный процесс, не создавая магистратуру на разных факультетах с одним и тем же названием.

Дело в том, что если у нас одна магистратура (потому что объяснить кому-нибудь на Западе, что у нас их две, очень тяжело), тогда нам не нужно выдумывать, магистр чего ты: магистр продовольствия, магистр гостеприимства или магистр образования. Можно подумать, что тот, кто закончил научно-педагогическую магистратуру, не имел отношения к ма-

гистратуре. В этом плане мы смогли бы разрешить наши вопросы. Ведь как только мы начинаем говорить, что для белорусских студентов будут одни образовательные стандарты, а для иностранцев – другие, это вообще нонсенс. Тогда мы должны отдельно аккредитовываться по этим образовательным программам.

В магистратуре должен быть совершенно иной уровень подготовки. Если взять магистерские программы в России, то у них на уровне первой ступени преподаются, например, основы экономики, а на втором – экономика (углубленная подготовка). А мы сталкиваемся с тем, что в учебных программах для первой ступени и для магистратуры рекомендуются одни и те же учебники.

Если сегодня оставить все как есть, то через три года осуществится выпуск тех, кого сегодня приняли на четырехлетний срок обучения. Мы их примем на годичную магистратуру с непонятным набором и непонятно каким образом организованным образовательным процессом. Уровень образования резко снизится. И мы не то что экспорт образовательных услуг, мы импорт образовательных услуг не сможем осуществлять. Я имею в виду, что наши студенты не смогут поехать и нормально обучаться в других странах.

Ю. Э. Белых, проректор по учебной работе и управлению качеством Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Я. Купалы».

Мы ориентируемся на заказчика, на практическую или иную деятельность. Сейчас обсуждаются проектирование и вывод на образовательный рынок той или иной, но новой структуры, новой образовательной услуги, нового продукта. И здесь работают хорошо известные законы маркетинга. Маркетологи сегодня говорят о том, что важно, чтобы новые продукты, услуги удовлетворяли потребностям, но добавляют: осознанным и неосознанным. И поэтому ждать, что бизнес, наниматели осознают ту потребность, которую осознаем и обсуждаем мы, не приходится. Я бы воздержался от чрезмерной ориентации на мнение нанимателей. То, что они сегодня не осознают, что через пять лет появится магистрант, и какой магистрант, накладывает на нас ответственность, мы должны спроектировать это так, как им будет хорошо.

Мне кажется, что хорошие решения – они всегда простые. И то, что у нас имеются разные варианты, возможно, объясняется тем, что необходим был период накопления взглядов, подходов. Но сейчас надо бы все это упорядочить. В отдельных отраслях (в медицине, у военных) есть специфические проблемы. Там нужно находить специфическое решение. Но давайте взглянем на практико-ориентированную магистратуру. Для людей, которые занимаются научной, преподавательской деятельностью профессионально – это их практическая деятельность. Мы готовим,

например, математика к практической деятельности ученого. Вот она и будет научно сориентирована содержанием образования, а не названием или формой или какими-то другими вещами.

С этой точки зрения я просто убежден: инициативу по внесению изменения в Кодекс нужно поддерживать. А то, что у каждого из нас есть какие-то специфические проблемы, требует отдельного рассмотрения.

При этом я хочу сказать спасибо организаторам за этот круглый стол и выразить надежду, что мы или другие специалисты для обсуждения вопросов магистратуры будем собираться регулярно. Потому что вопросов остается очень много. Более того, я сомневаюсь, что можно решить проблемы магистратуры, не углубляясь в первую ступень. Например, в чем разница между дипломной работой и магистерской работой? Часто отличник заканчивает первую ступень, приходит в магистратуру, учится и не выходит на защиту – нет магистерской диссертации. А куда делась та дипломная работа, которая год назад была защищена на десятку? Так это же совсем иное! Иное в чем? Сегодня правильно говорили о содержании обучения, формах и т. д. Все эти вопросы требуют уточнения.

И, конечно же, соглашусь с тезисом о том, что, изобретая что-либо, надо точно понимать, что нам чужой опыт не подходит. А если и подходит, то прежде чем изобретать, нужно внимательно изучить этот чужой опыт.

М. А. Сорочкина, начальник отдела высшего образования Государственного учреждения образования «Республиканский методический центр по высшему и среднему медицинскому и фармацевтическому образованию».

Я считаю, что на этом совещании не все могут высказать мнение за министерство, которому они подчиняются. Нам нужно думать не только о предложениях, но и о последствиях.

И еще один момент. Мы поставлены в рамки контрольных цифр приема в магистратуру. Пока у нас есть возможность открывать и научно-педагогическую магистратуру, и профессиональную магистратуру. Мы очень долго шли к тому, что сегодня имеем. Почему мы должны вносить изменения по той причине, что кто-то не хочет или не может открыть новые специальности?

С. М. Артемьева, начальник Нормативно-методического центра высшей школы Государственного учреждения образования «Республиканский институт высшей школы».

Мария Александровна, извините, но мне кажется, что Вы меня просто не услышали. В своем докладе я шла от востребованности специальностей магистратуры, проектирования программ, их содержания, а не от проблем с открытием специальностей. Именно основные, концептуальные вопросы обуславливают необходимость этих изменений. Смотрите: на одной чаше весов – содержание и востребованность магистерской подготовки, а на другую чашу весов Вы ставите, что, возможно, при-

дется внести изменение в лицензию. Может быть, в этом будет необходимость, а может быть, и нет. Извините, но это далеко не равновесные вещи.

А. Б. Невзорова, декан факультета профориентации и довузовской подготовки Учреждения образования «Белорусский государственный университет транспорта».

Существует foresight-технология – это предвидение, что будет в будущем. Сейчас идет построение дорожной карты, когда мы здесь обсуждаем, решаем, что будет через три года.

Да, медицинские специальности могут иметь свою специфику. Вы, например, против. А технические, экономические специальности – за укрупнение магистратуры, в рамках которой можно потом расходиться по направлениям. Поэтому, если мы не будем предвидеть, как будет развиваться ситуация через три года, пять лет, то мы останемся позади паровоза. Окажется, что наши образовательные услуги не будут востребованы.

Болонский процесс предполагает гибкость образовательных программ, студенты должны иметь право выбора, а у нас заставляют делать выбор. Мы боимся самостоятельности, предпочитаем, чтобы за нас все решали. Как только нам предоставляют возможность выбора, мы начинаем бояться.

Н. Г. Лопатова, заведующая отделом магистратуры Государственного учреждения образования «Институт подготовки научных кадров Национальной академии наук Беларуси».

Кандидатский экзамен можно сдать в рамках соискательства. Этим очень активно пользуются иностранные студенты, которые собираются поступать в Академию наук. Несмотря на то, что у нас научно-исследовательская магистратура, многие не хотят идти в эту одногодичную магистратуру даже с кандидатскими экзаменами, она их не устраивает, ей предпочитают двухлетнее соискательство, и мы теряем студентов.

Второй момент: в соответствии с образовательными стандартами получается, что мы готовим иностранных магистрантов лучше, чем своих, потому что за два года они и кандидатский могут сдать, и профессиональных дисциплин больше изучить. Наши магистранты учатся один год, 70 % занимает подготовка к кандидатским экзаменам, при этом не все идут в аспирантуру.

А. Б. Невзорова, декан факультета профориентации и довузовской подготовки Учреждения образования «Белорусский государственный университет транспорта».

А сколько идут в аспирантуру? 10 %, а то и меньше. Давайте разработаем блок-схему по организации магистратуры. Например, специальность «строительство», а уже в рамках ее магистерские программы, которые распределены по кафедрам. Мы делаем один стандарт. Степень – «магистр технических наук». Зачем расплываться? Магистр железных дорог – это же несерьезно.

Л. М. Хухлындина, начальник Главного управления учебной и научно-методической работы Белорусского государственного университета.

Я хочу поддержать в одном плане Марию Александровну. Есть серьезная проблема, связанная с количеством бюджетных мест. 7 % в магистратуре – это нонсенс. Например, количество магистерских бюджетных мест в Высшей школе экономики – две тысячи, плюс платная форма, в то время как на первую ступень они набирают порядка 700 студентов. Проблема связана с тем, какой процент должен обучаться в магистратуре, потому что, в принципе, на Западе первая ступень не позволяет занимать очень многие должности. Вторая ступень – это гораздо более серьезная профессиональная подготовка, которая обеспечивает достойное место работы.

Но тогда возникнет еще один вопрос, который будет неприятен для многих вузов. Если бюджетных мест должно быть значительно больше, то кто вообще может заниматься подготовкой на второй ступени? Нельзя «размывать» магистратуру по всем вузам, когда по специальности обучается 1–2 магистра.

На Западе, например, есть требование, чтобы магистерская программа открывалась только в том случае, если есть, я прошу прощения за такой термин, действующий профессор. Действующий профессор – это профессор, который не достиг 65 лет. Если у вас есть профессор, достигший 65-летнего возраста, его никто не отправляет на пенсию, он может продолжать вести занятия, но он не обеспечивает возможность открытия магистратуры.

Это серьезные вопросы, которые будут связаны с соответствующим обеспечением педагогическими кадрами, материальным обеспечением и т. д. Но эту проблему нам все равно необходимо решать.

С. М. Артемьева, начальник Нормативно-методического центра высшей школы Государственного учреждения образования «Республиканский институт высшей школы».

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что суть изменений состоит в том, что мы не отказываемся от одного или другого вида магистратуры. Мы отказываемся только от регламентации видов образовательных программ на уровне Кодекса, расширяя свободы вузов и рассматривая образовательные программы высшего образования второй ступени, обеспечивающие получение степени магистра. Эти программы могут быть направлены на подготовку по одному или нескольким видам деятельности: научно-исследовательской, научно-педагогической, проектной, опытно- и проектно-конструкторской, технологической, исполнительской, творческой, организаторской и другим, прежде всего инновационным, и должны предполагать получение углубленных профессиональных компетенций в соответствующих областях.

В рамках вышеназванных проблемных полей по результатам работы круглых столов в оргкомитет конференции были внесены соответствующие рекомендации.

Из резолюции XI Международной научно-методической конференции «Высшая школа: проблемы и перспективы» (г. Минск, Республиканский институт высшей школы, 30 октября 2013 г.)

Участники конференции в целом поддерживают и положительно оценивают процессы модернизации национальной (белорусской) высшей школы, приведения ее в соответствие с интересами Республики Беларусь, общеевропейскими образовательными стандартами и болонскими образовательными инициативами.

Касаясь проблем строительства национальной (белорусской) высшей школы, участники конференции считают, что для более успешного ее развития целесообразно осуществление следующих мероприятий:

1) в сфере проектирования и реализации образовательных стандартов высшего образования:

- считать крайне важным разработку технического нормативного правового акта, определяющего средства диагностики профессиональной компетентности специалиста в соответствии с требованиями образовательного стандарта высшего образования;

- исходя из тенденции значительного увеличения количества специальностей второй ступени высшего образования предусмотреть проведение совещательного мероприятия, предусматривающего выработку концепции проектирования образовательных программ высшего образования второй ступени (магистратуры), и изменения в нормативных правовых актах, дающие право учреждениям высшего образования в рамках укрупненных специальностей магистратуры открывать образовательные программы (магистерские образовательные программы) по согласованию с соответствующими учебно-методическими объединениями учреждений высшего образования;

- исключить дублирование содержания образования при проектировании учебно-программной документации образовательных программ высшего образования разных ступеней;

- организовать пересмотр содержания образовательных программ по специальностям магистратуры с углубленной подготовкой специалистов и нацелить их содержание на инновационные преобразования в экономике страны;

2) в сфере совершенствования образовательного процесса на второй ступени высшего образования (магистратура):

- провести заседание Президиума Координационного научно-методического совета УМО учреждений

высшего образования по вопросу оптимизации магистерской подготовки в учреждениях образования Республики Беларусь, о развитии образовательных программ магистратуры, концептуальном отличии видов образовательных программ магистратуры;

- внести изменения в нормативные правовые акты в части предоставления права магистрантам (учреждениям высшего образования) на выбор общеобразовательных дисциплин и прохождения текущей (итоговой) аттестации по дисциплинам кандидатского минимума;

3) в сфере развития и оптимизации профессионально-квалификационной структуры образования:

- рассмотреть вопрос о создании подчиненной правительству независимой организации, ответственной за формирование и реализацию заказа на подготовку специалистов и рабочих в целях формирования кадрового потенциала по видам экономической деятельности, а также развитие Национальной системы квалификаций;

- вернуться к практике подготовки специалистов по целевому набору на так называемые непрестижные, но востребованные в экономике и социальной сфере специальности; усилить ответственность нанимателей за трудоустройство и предоставление социальных гарантий выпускникам этой категории; расширить права и возможности нанимателей для предоставления выпускникам учреждений образования рабочих мест, соответствующих фактическому уровню их квалификации;

- расширить практику участия студентов последнего года обучения в конкурсах на замещение вакантных рабочих мест (до получения диплома об образовании) с целью отбора талантливой молодежи и перспектив развития организации-заказчика специалиста;

4) в сфере научно-методического обеспечения процесса оптимизации национальной системы высшего образования:

- передать в учреждения высшего образования ряд полномочий по оптимизации процесса разработки, утверждения и использования образовательных стандартов высшего образования, по разработке механизмов контроля компетенций выпускников, определения реальных и перспективных квалификационных требований к выпускникам и др.;

5) в сфере международного сотрудничества:

- поддержать стремление Республики Беларусь к присоединению к Болонской декларации, поддержать стратегию и концепцию развития высшей школы Республики Беларусь в соответствии с Болонскими образовательными инициативами;

- поддержать инициативу белорусской стороны по созданию рамочной модели единого образовательного стандарта по специальностям специалитета в рамках Союзного государства «Беларусь – Россия».

В целом итоги XI Международной научно-методической конференции «Высшая школа: проблемы и перспективы» подтверждают правомерность принятых в Республике Беларусь стратегий и принципов развития национальной высшей школы, позволяют скорректировать ряд нормативно-методических документов развития системы высшего образования в стране.

О новых задачах в развитии экспорта образовательных услуг Республики Беларусь

И. В. Титович,
проректор РИВШ

Как показывают международные исследования, основными факторами, определяющими выбор иностранными учащимися страны и учреждения образования для обучения, являются распространенность языка обучения, авторитет страны, репутация учреждения образования, стоимость программ обучения и проживания, гибкость образовательных программ и сопоставимость квалификационных требований, географические, экономические и исторические связи между странами, активная государственная политика по продвижению национальных институтов образования в глобальном пространстве и меры по поддержке, в том числе социально-экономической, иностранных обучающихся.

Национальная программа развития экспорта Республики Беларусь на 2011–2015 годы и Государственная программа развития высшего образования Республики Беларусь на 2011–2015 годы ставят своей задачей повышение престижа белорусского образования и значительное (300 % к уровню 2010 г.) возрастание экспорта услуг образования, объем которых за годы реализации указанных программ должен составить более 186,7 млн долларов США.

В настоящее время органами государственного управления в сфере образования и учреждениями образования осуществляется деятельность по безусловному выполнению задач указанных программ, что прослеживается как в количественных показателях, так и в мероприятиях по модернизации национальной системы образования. В том числе:

- практически полное ежегодное выполнение учреждениями образования доведенных показателей по экспорту услуг образования;
- увеличение численности иностранных обучающихся из новых для Беларуси сегментов международного рынка услуг образования;
- введение зачетных единиц, что позволяет более свободно конвертировать объем знаний, полученных в белорусских учреждениях образования иностранными гражданами, в мировых системах академической мобильности;
- введение гибких образовательных стандартов магистратуры, позволяющих до 70 % содержания образования формировать непосредственно учреждением образования по запросам самих обучающихся;

- развитие совместных образовательных программ с зарубежными учреждениями образования;
- диверсификация типов и видов образовательных программ для иностранных граждан, введение образовательных программ на английском языке;
- вхождение учреждений образования в ряд международных образовательных организаций, образовательных и научных консорциумов;
- повышение позиций национальных учреждений образования в международных рейтингах;
- деятельность по присоединению к Европейскому пространству высшего образования и т. д.

В 2012/2013 учебном году контингент иностранных граждан, обучающихся в учреждениях образования Республики Беларусь, составлял 13 922 человека из 88 стран мира (более 2 % от общего количества обучающихся по программам третичного образования (уровни 5–7, МСКО 2011)) и представлен преимущественно обучающимися из постсоветских государств (доля экспорта услуг образования по региональным сегментам следующая: СНГ – 63,1 %, азиатский регион – 29,2 %, африканский регион – 5,8 %, европейский регион – 1,5 %, американский регион – 0,4 %).

Ключевая доля экспорта услуг образования приходится на государства-участники СНГ, в том числе Туркменистан – 83,3 %, Россию – 10 %, Азербайджан – 1,6 %. В странах Юго-Восточной и Юго-Западной Азии экспорт услуг белорусского образования представлен следующими показателями: Китай – 50,1 %, Иран – 9,1 %, Турция – 7,3 %, Шри-Ланка – 6,4 %, Литва – 6,2 %, Ирак – 5,3 %, Сирия – 4,3 %, Индия – 2,1 %, Вьетнам – 2,5 % и т. д. В экспорте в страны африканского региона лидирует Нигерия – 65,9 %, затем идут Ливия – 9,5 %, Камерун – 7,4 %, Гана – 6,7 %. В европейском регионе экспорт представлен следующими показателями: Грузия – 24,4 %, Латвия – 23,9 %, Польша – 5,2 % и т. д.

Из общего количества 13 021 обучающийся (или 93,5 %) учится в учреждениях высшего образования, 692 (или 4,9 %) – среднего специального образования, 209 (или 1,5 %) – профессионально-технического образования.

Из общего числа обучающихся иностранных граждан 22,6 % изучают медицину и фармацию, 21,5 % – специальности технического профиля, 20,3 % – общенаучные университетского профиля, 12 % – педагогические, 11,5 % – экономические и юридические, 7,4 % – сельскохозяйственные, 3,8 % – искусствоведческие.

Доля Беларуси в международном рынке образовательных услуг практически не растет и составляет

0,018 %. Это не только упущенная экономическая выгода, но и упускаемые политические возможности влияния Беларуси на международной арене через распространение национальных достижений в области науки и технологий, языка и культуры, через подготовку кадров профессиональной и политической элиты для других стран мира.

Вместе с тем интенсификация экспорта услуг образования Республики Беларусь сдерживается рядом факторов, среди которых необходимо выделить:

- концептуальное понимание экспорта услуг образования исключительно как количественного показателя;
- установившуюся сложную систему организации привлечения на обучение иностранных граждан и их легализацию, предусматривающую множественность согласований и формальное переключивание рисков непосредственно на учреждения образования;
- имеющую место разобщенность республиканских органов государственного управления и организаций в развитии экспорта услуг образования и учете его количественных и качественных показателей;
- отграничение консульских и дипломатических представительств, культурных центров и торговых домов Республики Беларусь от мероприятий по диверсификации и развитию новых сегментов рынка для экспорта услуг образования;
- снижение качества образования как результат увеличения контингента обучающихся и снижения требований к отбору иностранных обучающихся;
- объективную неспособность (финансово-материальную и кадровую) небольших и обезличенных учреждений образования презентовать свою оригинальность (уникальность образовательных программ) на международном рынке образовательных услуг в условиях жесткой конкуренции;
- отсутствие реальной возможности и заинтересованности учреждений образования в организации образовательных программ для иностранных обучающихся в соответствии с их перспективными образовательными запросами и др.

Перечисленные факторы являются следствием некоторых проблем, которые значительно ограничивают иностранных граждан в выборе Республики Беларусь местом получения образования и сдерживают развитие экспорта услуг образования в нашей стране.

Первая проблема – это концептуальная проблема назначения (целеполагания) экспорта услуг образования нашего государства. Исходя из понимания, в какой плоскости мы рассматриваем обучение иностранных граждан (либо как средство привлечения иностранных финансовых ресурсов и людей, позволяющее решить в краткосрочной перспективе финансовые и демографические проблемы системы

образования, либо как средство привлечения мировых интеллектуальных ресурсов для интенсивного развития своей национальной системы образования и, соответственно, инновационного развития своего государства и всех отраслей экономики и социальной сферы), необходимо выстраивать новую концепцию развития экспорта услуг образования Республики Беларусь.

Реализованный в действующей нормативной правовой базе подход к образованию как к услуге, которая может быть предназначена для реализации иностранными потребителями, уже сегодня обременяется рядом проблем, среди которых необходимо выделить следующие:

- вхождение Российской Федерации во Всемирную торговую организацию и включенность Республики Беларусь в Евразийское экономическое пространство лишают национальную систему образования конкурентных преимуществ;
- гонка за количеством иностранных обучающихся в ущерб качеству не только контингента иностранных обучающихся, но и качеству содержания образовательного процесса;
- отсутствие у учреждений образования возможностей (а зачастую желания) подстраивать образовательный процесс под потребности иностранных обучающихся, в первую очередь это касается языка преподавания, замены части социально-гуманитарных дисциплин специальными или профессиональными дисциплинами, увеличения академических часов на профессиональный компонент, исключения некоторых видов аттестации, которые востребованы исключительно в Беларуси при продолжении образования (например, кандидатские экзамены в магистратуре);
- отсутствие стратегического понимания необходимости формирования ограниченного по количеству участников пакета белорусских стипендиальных программ для иностранных граждан и их позиционирование на международном рынке образовательных услуг;
- ошибки в организации статистического учета финансовых показателей по экспорту услуг образования и установления минимальной учетной единицы в размере 1 тысячи долларов США, что привело к «потере» в статотчетности только за этот год более 30 тыс. долларов США.

Все это не позволяет говорить о перспективах дальнейшего развития экспорта услуг образования и его диверсификации, так как отсутствует прямая заинтересованность учреждений образования в организации экспортной деятельности и все так или иначе возникающие риски при организации экспорта заранее переложены на учреждения образования.

Вместе с тем привлечение мировых интеллектуальных ресурсов для развития национальной системы образования и государства предполагает использование именно рыночных механизмов организации деятельности и упрощение самого процесса, делая экспорт более гибким, способствующим сохранению и приумножению качества образования, а сам бренд «*белорусское образование*» – более престижным. Развитие экспорта услуг образования также должно содействовать ускорению обмена научными разработками и внедрению новых технологий, развитию исследовательского потенциала и повышению качества и устойчивости образовательных программ белорусских учреждений образования и научных организаций.

Вторая проблема – моноподход к организации и развитию экспорта услуг образования, а также разобщенность различных ведомств в организации и поддержке экспортной деятельности.

Разумеется, в развитии экспорта услуг образования Республики Беларусь сами институты системы образования должны играть ключевую роль, однако предел, когда национальная система образования без привлечения возможностей иных республиканских органов и организаций государственного управления, объединений иностранных выпускников наших учреждений образования, иностранных посредников сможет осуществлять экспорт услуг образования, уже наступил.

Если система образования в рамках доведенных количественных показателей стремится охватить экспортной деятельностью географические регионы и сегменты, которые определяет та же Национальная программа развития экспорта Республики Беларусь на 2011–2015 годы (это рынок Китая, Туркменистана, России, Ближнего Востока и Юго-Восточной Азии, Африки и Латинской Америки), то в качестве противовеса всегда выступает позиция иных органов государственного управления, направленная на предотвращение въезда в страну потенциальных нелегальных мигрантов или лиц, имеющих правонарушения. Исходя из этих позиций нередко случаи отказа в согласовании приглашений на обучение иностранных граждан позже 1 ноября, ряд программ дополнительного образования взрослых не рассматривается как образование (повышение квалификации, стажировка), субъективно определяется по половозрастному критерию «*пригодность*» иностранных граждан к освоению отдельных образовательных программ, возникают дополнительные требования для согласо-

вания приглашений на обучение представителей отдельных стран.

Существуют также проблемы визовой поддержки иностранных обучающихся, усложняющие их въезд (например, медицинская страховка должна быть выдана резидентом Республики Беларусь) и пребывание на территории Беларуси (виза для стажировки длительностью 1 месяц выдается на 15 дней, а виза для туристов из этой же страны – на 1 месяц).

Также нельзя не отметить традиционно слабую информационную поддержку представителями дипломатических и консульских учреждений Республики Беларусь за рубежом институтов национальной системы образования относительно образовательных запросов иностранных граждан страны нахождения соответствующего представительства. Находясь и осуществляя в иностранных государствах активную деятельность, представители дипломатических и консульских учреждений, как правило, располагают достаточной информацией об образовательных запросах населения этих государств. Проблема в том, что далее самого МИДа эта информация не распространяется. Та же ситуация и с белорусскими культурными центрами за рубежом, которые абсолютно не задействованы в процессе информирования представителей белорусских диаспор и местного населения об услугах образования Республики Беларусь.

Третья проблема – отсутствие в учреждениях образования реальных возможностей для организации на качественном уровне образовательных услуг для иностранных граждан. Речь идет не столько о нехватке мест для проживания, сколько о недостаточности финансово-материальных, кадровых и профессиональных ресурсов для полноценного выхода учреждения образования на международный рынок образовательных услуг. Ни одно учреждение образования Беларуси не может похвастаться сформированной оригинальной концепцией позиционирования на международном рынке образовательных услуг, уникальным предложением такой же уникальной образовательной услуги.

Проблема видится в том, что наши учреждения образования обезличены, а также невелики по объемам контингента обучающихся и преподавателей. Для небольших учреждений образования экономически невыгодна организация обучения на иностранном языке, так как она более затратная, а уникальная (штучная) подготовка еще более затратная, и малые учреждения образования ее просто не осилит, не говоря уже о выходе на международный рынок услуг образования как полноправного и конкурентного игрока.

Наличие перечисленных основных проблем не означает автоматического сворачивания экспорта услуг образования, а подталкивает к системному рассмотре-

нию и принятию взвешенных и продуманных, концептуально обоснованных решений исходя из должного видения задачи экспорта услуг образования как средства привлечения мировых интеллектуальных ресурсов для интенсивного развития своей национальной системы образования и инновационного развития своего государства и всех отраслей экономики и социальной сферы.

Таким образом, развитие экспорта услуг образования с учетом новых задач целесообразно осуществлять с учетом следующих важных инициатив, способствующих развитию и диверсификации экспорта услуг образования учреждениями образования Беларуси:

1. Разработка и принятие самостоятельной концепции или программы развития экспорта услуг образования, рассматривающей образование как специфическую услугу, имеющую системный подход к развитию экспортной деятельности на всех уровнях и ступенях образования. При этом экспорт услуг образования должен рассматриваться как средство привлечения мировых интеллектуальных ресурсов для интенсивного развития своей национальной системы образования и инновационного развития своего государства и всех отраслей экономики и социальной сферы. Комплекс мероприятий по реализации указанной концепции (программы) должен включать в качестве исполнителей не только организации системы образования, но и иные заинтересованные органы государственного управления, зарубежные представительства Беларуси и объединения иностранных выпускников.

2. Предлагается при формировании контингента иностранных обучающихся в Республике Беларусь сместить акцент с количественного показателя на качественный. Это может быть достигнуто путем выезда и отбора абитуриентов *«объединенной приемной комиссией»* в стране проживания иностранного абитуриента, отслеживания образовательного пути и потребностей всех участников (а не только победителей) региональных и международных олимпиад и рассылки этим гражданам пригласительных писем для поступления в конкретные учреждения образования Беларуси, а также представления этим абитуриентам государственных стипендий Республики Беларусь на обучение.

Может быть организована также более широкая сеть корреспондентских пунктов учреждений образования (или образовательных консорциумов) в иностранных государствах по довузовской подготовке без выезда иностранных граждан в Беларусь.

В дальнейшем лучшим иностранным гражданам-выпускникам учреждений образования может быть предложена трудовая деятельность на территории Бе-

ларуси, а также в совместных белорусских организациях и учреждениях.

3. Введение механизма ограниченного количества государственных стипендий для иностранных обучающихся, позволяющего привлечь на обучение в Республику Беларусь на конкурсной основе наиболее подготовленных и мотивированных иностранных граждан.

4. Формирование механизма взаимодействия республиканских органов государственного управления в сфере образования и иных заинтересованных органов по формированию контингента иностранных обучающихся в Республике Беларусь. Данный механизм может быть представлен в качестве совместного определения годовых квот на приглашение иностранных обучающихся, соотношенного со страной его происхождения. При этом Центр международного сотрудничества в сфере образования Республиканского института высшей школы будет осуществлять распределение и перераспределение квот для каждого учреждения образования, что позволит избежать отказов органов миграции по формальным причинам и прогнозировать страновой баланс иностранных обучающихся по Беларуси и в регионах (количество отказов в согласовании приглашений в целом по стране в последний год составляет до 5 %, однако у отдельных учреждений образования этот показатель достигает 18 %).

5. В целях выхода на международный рынок услуг образования предусмотреть механизм (меры стимуляции) объединения учреждений образования в крупные образовательные консорциумы, что позволит сконцентрировать значительно больше финансово-материальных и кадровых ресурсов для достойного конкурентного участия на международном рынке. Консорциум должен будет определить свое уникальное позиционирование на рынке услуг образования и иметь разработанную стратегию продвижения.

Организация экспорта услуг образования консорциума предполагает наличие единого структурного подразделения в нем и его представителей в членах консорциума, что позволит сформировать более подготовленную и профессиональную команду для организационной поддержки экспорта услуг образования.

Набор обучающихся будет осуществляться в консорциум, что позволит организовать внутреннюю академическую мобильность иностранных обучающихся и задействовать конкурентные преимущества всех членов консорциума, снизить стоимость обучения, а также привлечь англоязычный преподавательский состав всех членов консорциума.

6. Упор в экспорте услуг образования должен быть сделан на развитие совместных англоязычных обра-

зовательных программ первой ступени высшего образования, магистратуры, дополнительного образования взрослых как наиболее востребованных на международном рынке образовательных услуг. При этом учреждения образования должно быть предоставлено право незначительной корректировки (до 20 %) содержания образовательной программы для иностранных граждан, предусматривающей замену части социально-гуманитарных дисциплин специальными или профессиональными дисциплинами, увеличение академических часов на профессиональный компонент, исключение некоторых видов аттестации, которые востребованы исключительно при продолжении образования в Беларуси (кандидатские экзамены в магистратуре).

Кроме этого, должен быть максимально использован ресурс дистанционной формы обучения без въезда иностранного гражданина в Беларусь (дистанционное обучение организовано лишь в БГУИР, БГУ, БГТУ, Академии управления при Президенте Республики Беларусь).

7. Выход учреждений образования Республики Беларусь на международный образовательный рынок и позиционирование качества белорусского образования невозможны без международного подтверждения качества посредством международной аккредитации образовательных программ. Предлагается организовать деятельность по международной аккредитации наиболее востребованных на данный момент иностранными гражданами образовательных программ отдельных белорусских учреждений образования, что составит имиджевую базу позиционирования учреждения образования на международном рынке услуг образования, а также позволит учреждениям образования продвигать на зарубежные рынки отечественные образовательные программы, в том числе и на иностранном языке.

8. Упрощение механизмов приема и пребывания иностранных обучающихся на территории Беларуси предполагает не только упрощение процедуры оформления разрешения на временное проживание иностранных граждан, обучающихся по краткосрочным образовательным программам дополнительного образования взрослых (курсы повышения квалификации и т. д.), но и лояльное отношение к выдаче более длительных по времени нахождения в Беларуси виз на обучение иностранным обучающимся.

Также необходимо внесение изменений в ряд нормативных правовых актов, предусматривающих передачу учреждениям образования права формального признания предыдущего уровня образования иностранных обучающихся при продолжении образования в учреждениях образования Республики Беларусь (передача права на академическое признание иностранных документов приглашающим учреждениям образования, так как сегодня эта процедура осуществляется только в РИВШ).

9. Предоставление возможности иностранным обучающимся без дополнительных согласований осуществлять трудовую деятельность в учреждениях образования, где они проходят обучение, так как это позволит не только изъять их из незаконной трудовой деятельности и улучшить криминогенную ситуацию, но и повлечет за собой создание при учреждениях образования некоторого количества совместных или иностранных организаций, учредителями которых будут иностранные обучающиеся. Это будет способствовать развитию инновационного производственного сектора учреждений образования, а также расширит их инвестиционные возможности.

10. Расширение участников реализации задач по развитию экспорта услуг образования за счет привлечения к этой деятельности дипломатических и консульских представительств Республики Беларусь, белорусских торговых домов, культурных центров Беларуси, организаций иностранных обучающихся и выпускников белорусских вузов позволит на более высоком уровне организовать адресную рекламно-информационную деятельность по привлечению иностранных обучающихся на обучение в Республику Беларусь, в первую очередь представителей белорусских диаспор. Для этих целей в дипломатических и консульских представительствах Республики Беларусь, в белорусских торговых домах и культурных центрах Беларуси рекомендуется организовать небольшие постоянно действующие выставки услуг образования Республики Беларусь, а отдельным сотрудникам указанных структур вменить в должностные обязанности осуществление соответствующей консультативной помощи иностранным гражданам.

Кроме этого, для учреждений образования следует предусмотреть периодические круглые столы с представителями дипломатических и консульских представительств Республики Беларусь, на которых целесообразно обсуждать образовательные запросы иностранных граждан соответствующих стран.

Таким образом, комплексная реализация эффективной стратегии экспорта услуг образования позволит повысить конкурентоспособность белорусской системы образования, а сам экспорт услуг образования сделать важным направлением политики и показателем социального и культурного развития страны. Основу указанной стратегии должны составить такие принципы проектной деятельности, как открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений.

«Монетарный закон» Николая Орезма и роль экономико-математических моделей в обучении экономистов-международников

В. А. Еровенко,

доктор физико-математических наук,
профессор, заведующий кафедрой общей
математики и информатики БГУ;

Н. И. Широканова,

кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры общей математики
и информатики БГУ

Современный кризис мировой экономики обусловил естественный интерес широкой общественности к прогнозам и рекомендациям экономической науки, также переживающей сложный период, который некоторые ее представители характеризуют как методологический кризис. В статье анализируется роль экономико-математических моделей как необходимой интеллектуально значимой компоненты образования студентов специальности «мировая экономика» факультета международных отношений Белорусского государственного университета.

Термин «экономика» впервые появился у философов Древней Греции. Они еще тогда интересовались изучением не только философии и математики, но и экономическими проблемами. Известно, что греки отличались умозрительностью и стремлением к новому. Тем не менее, не умаляя значимости заслуг древних греков, можно указать на новый терминологический и словарный запас, с которым не были знакомы наши великие предшественники. Так, например, современный термин «мировая экономика» – это часть экономической теории, включающей теории рыночной экономики, изучающей закономерности взаимодействия хозяйственных субъектов разной государственной принадлежности в области международного обмена товарами, финансирования и формирования международной экономической политики. Использование математической методологии в сложной системе мировой экономики имеет также значение для преодоления кризиса, поэтому современный экономист при решении экономических задач должен хорошо владеть количественными методами анализа. Существуют и другие подходы к пониманию состояния экономики, которые звучат «политически корректно», но инструментальные средства математики подобны «путеводным вехам», с помощью которых можно ориентироваться в экономической мысли.

Многие, наверное, помнят, что герой романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин», который жил как раз в пору расцвета популярности классической школы экономики, не только терзал любовными муками мечтательную Татьяну, но и изучал экономику: «Бранил Гомера, Феокрита; / Зато читал Адама Смита / И был глубокий эконом, / То есть умел судить о том, / Как государство богатеет...». Пушкин не случайно упомянул А. Смита, который, высмеивая меркантилистов за их мелочно-расчетливый, торгашеский подход, за боязнь внешней торговли, заложил реальные теоретические основы последней. Толкуя о том, «как государство богатеет», Пушкин с присущим ему поэтическим лаконизмом и иронией объяснял: «Не нужно золота ему, когда простой продукт имеет». А. Смит считал, что благосостояние наций зависит не столько от количества накопленного золота, сколько от их способности производить товары и услуги, или, по Пушкину, «простой продукт». В этих «экономических» стихах, «которые неизменно привлекают внимание историков экономической мысли, Пушкин отразил преодоление классической школой, ведущим представителем которой был Смит, иллюзий меркантилизма» [1, с. 129]. Какое бы понятие меркантильности не использовалось в экономической деятельности, в конечном счете оно должно апеллировать к эффективности социального поведения, примерами которой могут служить торговля и обмен.

Как мыслитель и основатель классической школы экономической мысли А. Смит был во многом первопроходцем. Уже названием первой главы «О разделении труда» своего основного научного труда по экономике «Исследование о природе и причинах богатства народов», изданного в 1776 г., он вводит новое, до той поры неизвестное понятие, которое стало ключевым в теории международной экономики. Если иностранное государство может поставлять нам товар дешевле, чем мы можем изготавливать его, то лучше покупать его там в обмен на долю продукции нашей промышленности, в которой мы обладаем некоторым преимуществом. Но теория внешней торговли А. Смита была основана на многочисленных допущениях, принимаемых как аксиомы. В частности, он предполагал, что единственным фактором производства является труд; издержки производства остаются постоянными; внешняя торговля свободна от ограничений и регламентаций и др. Теоретические предпосылки классической теории международной торговли в значительной мере формировались под влиянием представлений о рациональном поведении индивидов. В теории А. Смита рациональным

считается такое поведение человека, которое максимизирует его выгоду при минимальных издержках, поэтому для него *«рационально действует тот, кто последовательно блюдет свой интерес»*. Надо признать, что рациональность всегда была одной из самых высших ценностей мировой культуры.

Вообще говоря, *«под рациональностью в экономической науке принято понимать проявление системы предпочтений, присущей рассматриваемому субъекту»* [2, с. 27]. Нам хочется верить в то, что среди этих предпочтений найдется место математической составляющей экономического образования *«субъекта»*. Математика является не только орудием количественного расчета, но также хорошим методом точного исследования, так как служит средством предельно четкой и ясной формулировки экономических проблем. В современной литературе встречаются такие экономически важные рациональные понятия, как себестоимость, прибыль, рентабельность, доход или, например, объем производства, работ, продукции. Именно научная рациональность как направление в теории познания стала *«оплотом рациональности»* разных сфер общественно-экономической жизни, поскольку, активно влияя на реалии нашей экономической жизни, эта рациональность играет особую роль в экономике. Но в массовом сознании распространено мнение об экономической науке как не имеющей отношения к повседневной экономической реальности и не особо влияющей на происходящие события.

Это связано с тем, что экономические теории, в отличие от математического и естественно-научного знания, часто гипотетичны и несамокритичны, поскольку эксплицируют неявное знание о мире, когда в условиях реального кризиса ничего конкретного о нем сказать нельзя, она пытается уравнивать рациональные типы знания о мире. Важность системного анализа моделей для экономистов-международников определяется следующим обстоятельством. Хотя сфера экономико-математических исследований, требующая знания различных разделов математики, хозяйственного права и экономики, весьма разнообразна, экономико-математические модели являются в настоящее время неотъемлемым инструментарием экономического анализа в теоретической и практической экономике. Так, по мнению члена-корреспондента РАН, ученого-экономиста Г. Б. Клейнера, математическое моделирование как самостоятельное научно-прикладное направление выполняет функцию связующего звена в триаде *«экономическая теория – экономическая политика – хозяйственная практика»*. Тем не менее, пренебрегая ею, люди руководствуются *«полупротивозаконными правилами»*, пользуясь поддержкой уверенных в своей правоте отдельных групп населения. Эти неписанные правила отдаленно похожи на правила идеологии выживания *«злоумышленников»* Чехова, которые вывинчивали гайки на же-

лезнодорожном полотне, но совершенно осознанно и рационально вывинчивали не все гайки подряд, а все же *«с умом это делали»* – часть из них все же оставляли.

Говоря о хорошем математическом образовании, можно вспомнить философские реминисценции на схожую экономическую тему. Заметим, что еще до А. Смита в XIV в. французский ученый-схоласт Н. Орезм сформулировал первый зафиксированный историей науки эффективный экономический закон: *«Легковесная “порченная” монета имеет свойство вытеснять из обращения полноценную монету, поскольку последняя оседает в форме сокровища»* [3, с. 85]. Этот закон, переоткрытый в XVII в., был назван в честь английского общественного деятеля Т. Грешема его именем – *«закон Грешема»*, хотя он не был его автором. Для нас важно зафиксировать то, что уже в те времена были заданы предпосылки не только для превращения экономики в самостоятельную науку, но и заложены причинно-следственные связи экономической действительности с полноценным математическим образованием экономистов-международников.

По существу, речь идет о том, что излишне обремененное университетское преподавание профессионально ориентированных курсов высшей математики для экономических специальностей, подобно *«порченной монете»*, может вытеснить хорошо математически образованных специалистов в области мировой экономики и международных отношений.

Если кто-то преподает в университете *«математическую экономику»*, то это, как правило, человек с фундаментальным математическим образованием, который проштудировал основные учебники по экономике и вполне способен понятийно разбираться в ней. В отличие от преподавателей *«экономической математики»*, как правило, людей с экономическим образованием, их знание математических курсов ограничивается применением расчетно-математического аппарата для решения задач практического или предметного приложения экономической математики в профессиональной деятельности. Но, по большому счету, у нас экономист-международник – это гуманитарий, а не математик. Хотя традиционное представление начинает постепенно меняться. Приведем в связи с этим высказывание одного из наиболее известных экономистов – П. Самуэльсона, который первым среди американских ученых был в 1970 г. удостоен Нобелевской премии по экономике за значительный вклад в теорию международной экономики: *«Одно из преимуществ такого посредника, как математика, состоит в том, что нам приходится выложить карты на стол, так что наши исходные предпосылки будут видны всем»*. Современные реалии нашей жизни тако-

вы, что экономика пока еще не естественная, но уже и не только гуманитарная наука, пониманию чего способствует подбор учебных задач на занятиях по высшей математике.

Для философов образования очень привлекательной представляется идея о том, что сущность математики состоит в потенциальной возможности переходов от фантастического применения к нефантастической реализации.

Можно говорить о конструировании специальных «мостов знания», с помощью которых, ориентируясь на рациональную математическую мысль, следует отказаться от глобальной формализации и перейти к системе диалога в образовании, который позволяет использовать различные типы мышления.

В частности, по мнению члена-корреспондента РАН, известного экономиста В. С. Автономова, экономическая наука отличается от других наук: «*Экономическая теория занимает в известном смысле промежуточное положение: можно сказать, что это общественная наука, которая хотела бы быть естественной, наука, которую нельзя отнести к разряду точных, но со строгими методами, причем во многих случаях её методы являются даже более строгими, чем методы естественных наук*» [4, с. 205]. Задачей университетского математического образования экономистов-международников является достижение такого уровня восприятия идей, который поддерживает должное равновесие между формальной и неформальной компонентой экономического и математического знания. В понимании механизмов развития экономики многое зависит и от исторических процессов формирования знания.

Неустойчивость развития экономики проявилась не в последние десятилетия XX в., не с эпохи промышленной революции, а с того времени, когда завершилась «*неолитическая революция*», способствовавшая формированию хозяйственной деятельности. Эта масштабная революция, наряду с промышленной и научно-технической революцией, трансформировала экономику, дав человеку экономический контроль над запасами материальных благ и создав условия для формирования цивилизации. Уже в позднее Средневековье постепенно сложились предпосылки для превращения экономики в самостоятельную науку, использующую математические методы. Так, фактически появление иррационального числа e связано с коммерческими изысканиями швейцарского математика Я. Бернулли, который в 1683 г. рассмотрел математическую проблему начисления комиссионных на комиссию. В связи с этим можно вспомнить «*принцип оптимума по Парето*» главы Лозаннской экономической школы В. Парето, уделявшего особое внимание использованию математических методов анализа, согласно которому «*всякое изменение, которое ни*

кому не приносит убытков, но некоторым людям приносит пользу, является улучшением». Но строго оформившиеся теоретические системы экономических взглядов впервые появляются лишь в переходную эпоху – в XVIII в. В истории экономической мысли есть свои вехи, начинающиеся с А. Смита, который первым указал на существование законов рыночной экономики в своем труде «*Богатство народов*».

В условиях рыночной экономики особую актуальность приобретает понимание сущности происходящих экономических процессов. Для студентов-международников такое понимание реализуется при решении задач, связанных с экономической деятельностью, на занятиях по высшей математике.

Для этого есть объективные предпосылки. Начало XIX в. было отмечено разработкой методов научного исследования выдающегося английского экономиста Д. Рикардо, обосновавшего теорию сравнительных преимуществ, используя для этого количественные методы и числовые математические примеры. Заканчивается XIX век количественным анализом экономики, который использовал в своих трудах К. Маркс, считавший, что «*наука лишь тогда достигает совершенства, когда ей удастся пользоваться математикой*». К. Маркс также отмечал, что процесс производства перестал быть исключительно процессом труда и постепенно трансформировался в процесс «*комбинаций операций*», обеспечивающий движение капитала посредством оборота денежных знаков. Но, согласно глубокому замечанию американского математика К. Эрроу, который за вклад в «*теорию выборов*», полученной с помощью жесткой логики математического рассуждения, был удостоен Нобелевской премии: «*Любой психолог, изучавший свидетельства очевидцев, знает, насколько они не надежны. Поэтому не стоит рассматривать неофициальную историю развития экономической теории как исследование*» [5, с. 4]. Даже для неформального понимания различных экономических теорий требуется хорошее знание многих разделов высшей математики.

Например, при рассмотрении темы «*Основы теории вероятностей в экономических исследованиях*» можно привести большое количество примеров ее применения в экономике. Хотя одним из источников теории вероятностей был математический анализ азартных игр, другим источником стала статистика банковской деятельности и налогообложения. В частности, член-корреспондент РАН, знаменитый математик Ю. И. Манин утверждает, что «*деньги начинались как мера стоимости, а их критически важный переход в вероятностный мир произошел вме-*

сте с выделением кредита как основной функции банков». В XX в. идет наращивание математической сложности экономических теорий. Из выдающихся экономистов, заложивших математические основы международной экономики, следует отметить английского экономиста А. Маршалла. Его достижение состоит в создании теории всеобщего равновесия с помощью формализации теории взаимного спроса. Принципы его теории содержали примерный аналог сегодняшнего начального курса «микроэкономики». Одним из учеников А. Маршалла был английский экономист Дж. Кейнс, по праву считающийся основателем современной «макроэкономики». В опубликованной в 1936 г. работе «Общая теория занятости, процента и денег», потрясшей весь научный мир, он разработал макроэкономический метод исследования, который широко используется в курсах мировой экономики. Он же активно поддерживал идею управляемости макроэкономическими процессами со стороны государства.

Основная сложность изучения микро- и макроэкономики состоит в том, что там очень много математики, хотя человек с хорошей математической подготовкой ничего сложного там не увидит. Английский экономист С. Джевонс сформулировал свой знаменитый тезис о том, что «наша наука должна быть математической хотя бы потому, что имеет дело с количествами». Международная микроэкономика – это часть теории международной экономики, изучающая закономерности «межстранового» движения конкретных товаров и факторов их производства, а также их рыночные характеристики. В микроэкономике много математических задач на определение экстремума функции, рассматриваемого в качестве предельных издержек производства, которые изучаются в разделе «Элементы математического анализа в экономике». Международная макроэкономика – это такая часть теории международной экономики, которая изучает закономерности функционирования открытых национальных экономик и мирового хозяйства в целом в условиях «глобализации» финансовых рынков. В макроэкономике рассматривается матричная форма записи экономических моделей, которая используется для компактной записи большого числа элементов, изучаемая в разделе «Элементы линейной алгебры и их применение в экономике».

Наступивший XXI век характеризуется мировой экономикой новой формации, которую можно обозначить как «символический капитализм», где множество «виртуальных фикций», способных стать фактом или остаться в своей среде, содержит подмножество «потенциальных фикций», которые могут сбыться. Сошлемся также на авторитетное мнение Р. Лукаса – видного представителя знаменитой Чикагской экономической школы, частично ответственной своим «рыночным принципом» за дефолт в США. Он получил Нобелевскую премию в обла-

сти экономики в 1995 г. «за развитие и применение гипотезы о рациональных ожиданиях, а также за вклад в макроэкономический анализ и углубление понимания экономической политики». Р. Лукас писал: «Можно ли приобрести знания о реальности с помощью пера и бумаги? Математические модели – это вымышленные миры, придуманные экономистами. Все рассмотренные мной модели могли бы быть, но не были сопоставлены с наблюдениями. Несмотря на это, я полагаю, что процесс создания моделей, в который мы вовлечены, совершенно необходим, и я не могу представить себе, как без него мы могли бы организовать и использовать массу имеющихся данных» (цит. по [6, с. 116]). Поэтому пропорции между «математизированными» и «нематематизированными» работами меняются в пользу первых, так как в современной мировой экономике математические методы выступают в качестве необходимого инструмента.

Во все времена существовали повальные увлечения играми, ищущими оптимальную стратегию. Одной из наиболее «математизированных» областей экономических теорий, предоставляющей возможность описания математических моделей принятия оптимальных решений в конфликтных рыночных отношениях, носящих характер конкурентной борьбы, является теория игр. Речь идет об играх, которые практически ничего не оставляют на откуп судьбе – это не бросание игровых костей или веры на удачу, это стратегические игры, исследование которых составляет предмет теории игр. Первооткрыватель теории игр французский математик Э. Борель, бывший в 20-х гг. XX в. военно-морским министром Франции, написал труд «Теория игр», в котором, в частности, проанализировал блеф в покере и применение математических игр в экономике. Его влияние прослеживается в основной для этой тематики работе выдающегося американского математика венгерского происхождения Дж. Неймана, который совместно с австрийским экономистом О. Моргенштерном написал знаковую монографию «Теория игр и экономическое поведение» (1944). В ней теория игр была применена к теоретическому исследованию экономики. Она получила повсеместное признание, хотя игры с «нулевой суммой» вряд ли уже соответствуют духу экономической теории.

Роль теории игр в экономике изменилась с появлением работы американского математика Дж. Нэша о равновесии в некооперативных играх, опубликованной в 1950 г., которая дополнила теорию игр Дж. Неймана играми с «ненулевой суммой». Хорошим примером такой игры является фондовая биржа, так как среди игроков могут быть как победители, так и проигравшие, но общий денежный банк может меняться в связи с увеличением капитализации рынка. Дж. Нэш доказал, что игры с «ненулевой суммой» также имеют равновесное решение, но наиболее сильное впечатление произвело даже не со-

держание его теоремы существования равновесия, а метод ее доказательства. Заметим, что в 2006 г. режиссер Дж. Мэдден на киностудии Miramax снял популярный фильм «Доказательство» (в нашем прокате – «Игры разума»), где прототипом гениального математика стал Дж. Нэш. Убедительным подтверждением значимости использования математической теории игр в экономике стало присуждение в 1994 г. Нобелевской премии в области экономики Дж. Нэшу совместно с американским экономистом Дж. Харшаньи и немецким экономистом Р. Зелтенном, которые создали формализованный математический аппарат и критерии, позволяющие определить самые рациональные подходы в статистических и динамических играх.

Даже если для будущих экономистов-международников знакомство с отдельными разделами математики никогда не станет хлебом насущным, при правильной и эффективной подаче она может стать для них прекрасным «интеллектуальным опьянением», дающим познавательное наслаждение.

Справедливости ради следует отметить и такой феномен, «что все западные экономисты, “большие математики”, получив Нобелевскую премию, посылают формулы куда подальше и гордо объявляют, что они пришли наконец-то к пониманию того, что экономика слишком математизирована» [7, с. 108]. Это близко к пониманию того, что экономика – это преимущественно гуманитарная, а не математическая дисциплина. Можно привести противоположный пример. Так, истоки фрактальной геометрии ведут к изучению французским и американским математиком Б. Мандельбротом биржевых скачков цен. Экономистами было замечено, что если из графиков цен для разных промежутков времени убрать свидетельства об их масштабе, то невозможно будет определить, говорят ли они о днях, месяцах или годах, что явно указывало на масштабное «самоподобие», характерное для фрактальных объектов.

Так, можно утверждать, что основная часть современной экономико-математической науки занимается построением моделей, решаемых численными методами, которые чрезвычайно распространились в «промышленных масштабах» в нашу компьютерную эпоху. Тем не менее довольно трудно ожидать окончательных ответов на все вопросы, относящиеся к мировой экономике, так как экономические модели – это всегда упрощение.

Математическая модель описывает определенный класс явлений и на большее не претендует. Американский экономист, лауреат Нобелевской премии по экономике Дж. Стиглиц, присужденной в ему в 2001 г. за рассмотрение проблемы «рынков с асимметричной информацией», в своей монографии «Глобализация: тре-

вожные тенденции» высказал следующее методологически важное мнение: «Отчасти проблема состоит в чрезмерном доверии к моделям экономики, почерпнутым из учебников, которые могут быть весьма удобны для обучения студентов, но на них нельзя опираться при консультировании правительств, пытающихся воссоздать рыночную экономику». Внутреннее противоречие рыночной метафоры международной экономики состоит в том, что многомерный мир несовместимых степеней свободы проецируется на одномерный мир цен в денежном выражении.

Тем не менее к настоящему времени теория игр, например, развилась в самостоятельную область математики. Математическая теория игр сыграла важную роль в формировании интеллектуальной экономической жизни XX в. и даже может рассматриваться независимо от ее экономических приложений к реальным игровым ситуациям и математической экономики. Отмечая выдающуюся роль Дж. Нэша в этом процессе, американский экономист Р. Майерсон, отмеченный Нобелевской премией по экономике в 2007 г. за исследования в области теории создания рыночных механизмов, тесно связанной с теорией игр, написал: «Сегодня теория некооперативных игр Нэша признана одним из наиболее выдающихся интеллектуальных достижений XX в. Определение равновесия по Нэшу стало важнейшим поворотом в экономической теории и социальных науках, сравнимым с открытием двойной спирали ДНК в биологии» [8, с. 26]. Поэтому можно сказать, что математическую теорию игр следует сейчас рассматривать в качестве одной из важнейших и необходимых составляющих курса экономико-математического моделирования на бакалаврском и аспирантском уровнях по такому актуальному и востребованному направлению, как «мировая экономика».

Общий вывод из сказанного таков, что поскольку поставить «чистый экономический эксперимент» удастся довольно редко, то для неформального понимания требуется хорошее знание многих разделов высшей математики, в частности линейной алгебры, математического анализа, дифференциальных уравнений, теории вероятностей и элементов теории игр, используемых в теории рыночных механизмов. Следует также упомянуть и такой раздел, как «Элементы линейного программирования и их применение для решения экономических задач», в котором рассматриваются задачи о максимизации прибыли предприятия и минимизации расходов на перевозку грузов. Нельзя не вспомнить, что еще до войны выдающийся советский математик, академик Л. В. Канторович опубликовал пионерскую статью об оптимальном раскрое материала, открыв тем самым метод линейного программирования. Он вместе с американским экономистом голландского происхождения Т. Купманс, инициатором исследований в математическом программировании и эконометрике, в 1975 г. был также удостоен Нобелевской премии по экономике за «вклад в теорию оптимального распределения ресурсов».

В заключение стоит сказать о неформальной составляющей экономической жизни. Важнейшим экономическим принципом для великого мыслителя и писателя Льва Толстого был отказ от всяческих избыточных излишеств и публичной роскоши. Он считал, что разделение труда, когда одни люди заняты исключительно физическим трудом, а другие – только умственным трудом, не только не способствует прогрессу экономики, как представлялось А. Сми-ту, но и есть несомненный регресс. Основная причина стремления к неправомерно заработанному богатству – это убогость духовной жизни, не замечающей «неизмеримое море бедности» людей, потеря нравственности и справедливости. «Только в нравственном одичании большинства людей видел Толстой источник богатства и бедности: ведь бродяга – всегда необходимое дополнение к миллионеру» [9, с. 86]. По мнению Л. Толстого, важнейшая нравственная задача экономической науки состоит в том, чтобы найти способ справедливого распределения материальных благ между людьми, а основная идея его учения – «долг трудолюбия». Поэтому напряженная учеба экономистов-международников не постыдна, постыдна только праздность.

Современное математическое знание, частично отражаемое в экономико-математическом образовании, не надо восхвалять, поскольку оно в этом не нуждается. Как поэтично заметил А. Уайтхед, «математика, удалившись на высочайшие вершины умозрительных абстракций, в то же время возвращается на землю с возросшими возможностями анализа конкретных фактов». Понимание важности математического инструментария экономических теорий усиливает степень свободы экономиста как исследователя. Это сейчас особенно важно, так как мировая экономика, элементами которой становятся бренды и тренды, отрывается от реальности, делая «осознанное незнание» одним из видов зна-

ния. Остается надеяться, что студенческий интеллект, смыкаясь с деятельными принципами и усилиями преподавателей кафедры общей математики и информатики, работающих на отделении «мировая экономика», способен войти в «область неизвестного».

Список литературы

1. Аникин, А. Пушкин и экономическая наука его времени / А. Аникин // Вопросы экономики. – 1997. – № 7. – С. 124–136.
2. Олейнов, А. Экономика международных отношений / А. Олейнов // Мировая экономика и международные отношения. – 2011. – № 5. – С. 24–31.
3. Худокормов, А. Г. Существуют ли законы истории экономической мысли? / А. Г. Худокормов // Вестник Московского университета. Сер. 6. Экономика. – 2005. – № 1. – С. 82.
4. Автономов, В. С. Методологические проблемы современной экономической науки / В. С. Автономов // Вестник Российской академии наук. – 2006. – Т. 76, № 3. – С. 82–95.
5. Эрроу, К. Развитие экономической теории с 1940 года: взгляд очевидца / К. Эрроу // Вопросы экономики. – 2010. – № 4. – С. 4–23.
6. Клейнер, Г. Б. Экономико-математическое моделирование и экономическая теория / Г. Б. Клейнер // Экономика и математические методы. – 2001. – Т. 37, № 3. – С. 111–126.
7. Богаевская, О. Об американской экономической науке и образовании / О. Богаевская // Мировая экономика и международные отношения. – 2002. – № 10. – С. 106–109.
8. Майерсон, Р. Равновесие по Нэшу и история экономической науки / Р. Майерсон // Вопросы экономики. – 2010. – № 6. – С. 26–43.
9. Капинос, Р. Экономические идеи Л. Н. Толстого / Р. Капинос // Мировая экономика и международные отношения. – 2008. – № 12. – С. 84–90.



ГУО «Республиканский институт высшей школы»
 Редакционно-издательский центр предлагает
**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ:
 ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**

Серия «Инновационные образовательные системы»

В издание включены статьи, опубликованные в рубрике «Инновации» белорусского журнала «Высшая школа» за 2008–20012 гг., а также работы ведущих специалистов из России и Украины. Публикации представлены в формате дайджеста.
 Предназначено для профессорско-преподавательского состава и управленческого персонала высшей школы, аспирантов и магистрантов.

ISBN 978-985-500-635-1
 Обложка мягкая, 188 с.

Современный подход к профориентационной работе в вузе

Ю. Н. Деревянко,
начальник отдела маркетинга и развития
Администрации Парка высоких технологий;
С. В. Селицкая,
заместитель директора по учебной
и научной работе БФ БГЭУ,
кандидат педагогических наук, доцент;
Н. В. Шамукова,
доцент кафедры информатики,
статистики и высшей математики БФ БГЭУ,
кандидат физико-математических наук

Современный этап постиндустриального общества правомерно рассматривать как общество, для экономики которого главным ресурсом становятся знания и информация. Они превращаются в источник инноваций, формируя качественно иные отношения между наукой и технологией; выступают средством достижения социальных и экономических результатов, служат основой распространения, применения полученного опыта и эффективных решений. Качественное изменение роли знаний усиливает значение инновационной, информационной, деятельностной составляющих и ориентирует систему образования на развитие профессиональных компетенций, качеств личности. И, как отметил в своем Послании к белорусскому народу и Национальному собранию Глава государства, «успех конкурентоспособности Беларуси в глобальной экономике напрямую зависит от того, удастся ли нам сделать ставку на новое, энергичное, творчески мыслящее поколение молодых белорусов» [1]. Поэтому выбор профессии, который определяет жизненный путь человека, является не только проблемой педагогической, но и общественной, экономической.

Недостаточная информированность молодежи о предстоящей профессиональной деятельности, ее ценностных установках нередко приводит к смещению ориентиров при выборе профессионального профиля, предпочитаемого профессионального учебного заведения, профессиональной среды. Не секрет, что на выбор профессии абитуриентом оказывают влияние советы родителей и родственников, желание учиться именно в столичном вузе, примеры и опыт друзей, знакомых, количество набранных баллов по результатам ЦТ и др. Как показывают исследования, примерно 40 % молодежи из-за незнания технологии выбора профессии, отсутствия опыта в профессиональной деятельности выбирают профессию, не соответствующую их интересам, склонностям, способностям, внутренним

убеждениям. Ежегодно из-за неправильного выбора профессии отчисляются по собственному желанию 2,8 % студентов, более 5 % молодых специалистов после окончания вуза меняют род своих занятий, приобретают другую профессию. «*Экономические потери государства в результате смены профессий и длительного периода адаптации составляют ежегодно около 50 млрд рублей*» [2].

Решить проблему профессионального выбора может правильно организованная профессиональная ориентация молодежи, которая как общественная проблема проявляется в необходимости преодоления противоречия между объективно существующими потребностями рынка труда в сбалансированной структуре кадров и сложившимися субъективными профессиональными устремлениями.

В экономически развитых государствах профориентационной работе придается большое значение. В европейских странах эту работу проводят центры профессиональной информации, справочные службы для молодежи, создаются советы по учебной и профессиональной ориентации. В этой работе задействованы также частные агентства профориентации молодежи и специальные центры профориентации при колледжах и университетах. Профориентационная работа в Республике Беларусь ведется под методическим руководством Республиканского координационного совета по профессиональной ориентации молодежи при Министерстве труда Республики Беларусь через Министерство образования, Министерство труда, Министерство здравоохранения, Государственный комитет по делам молодежи, отраслевые министерства и другие органы государственного управления. Созданы республиканский сайт и система информационно-педагогической поддержки www.abiturient.by, которая раскрывает содержание системы специальностей и квалификаций Республики Беларусь, а также информирует об основных образовательных учреждениях.

Основной целью системы профессиональной ориентации молодежи является удовлетворение интересов общества, государства и личности в обеспечении для молодежи возможности и способности свободного и осознанного выбора профессиональной деятельности, оптимально соответствующей личностным интересам, потребностям, особенностям и запросам рынка труда в квалифицированных, конкурентоспособных кадрах. Вопрос проведения профориентационной работы в учреждениях образования рассматривается также на коллегии Министерства образования. Так, по итогам работы коллегии (28 марта 2012 г.) сделан вывод о том, что в новых социально-экономических условиях, обусловленных внедрением новых информационных технологий во все сферы трудовой деятельности, инновационным развитием малого бизнеса, становлением новой сферы трудовой деятельности – ИТ-сферы, необходима модернизация сложившейся системы.

Очевидно, что на современном этапе развития система профориентации призвана обеспечить координацию действий государственных органов, школы, семьи, органов профессионально-технического, среднего специального, высшего образования и других социальных институтов, участвующих в ее осуществлении, непрерывное и своевременное решение организационно-управленческих вопросов, связанных с профориентацией. Сегодня стоит задача подготовки высококвалифицированных, конкурентоспособных, предприимчивых и активных молодых специалистов, востребованных на рынке труда. Именно поэтому необходимо понимание важности и значимости профориентационной деятельности, ведь качество профориентационной работы отражается непосредственно на качестве выпускаемых вузом специалистов. Правильный выбор профессии положительно влияет как на производительность труда, так и на его качество. Подготовка к выбору профессии важна еще и потому, что она является неотъемлемой частью разностороннего развития личности. Таким образом, профориентация – важный компонент как в развитии каждого человека, так и в функционировании общества в целом.

Нельзя оставить без внимания и демографические процессы, которые также оказывают влияние на возрастную активность вузов в привлечении потенциальных абитуриентов. В этих условиях вопросы, связанные с организацией профориентации, становятся чрезвычайно актуальными. Перспективные пути решения данной задачи можно найти, если к подготовке специалистов подойти комплексно, объединив интересы государства, образования, индустрии в создании гибкой, вариативной и мобильной системы профессиональной ориентации с учетом быстро меняющегося рынка труда.

Выбор предмета нашего исследования обусловлен ростом потребностей экономики в специалистах ИТ-сферы. Данная сфера очень мобильна и гибка. По некоторым оценкам, рынок информационных технологий увеличивается примерно на 25–35 % в год. В Послании белорусскому народу и Национальному собранию Глава государства отметил, что информатизация способна обеспечить стране ряд стратегических прорывов. Изменение структуры рынка в данных социокультурных условиях неизбежно вызовет серьезный дисбаланс потребности и подготовки ИТ-специалистов. В связи с этим растет необходимость большего выпуска учебными заведениями такого рода специалистов. По оценке экспертов Администрации Парка высоких технологий (ПВТ), в 2018 г. самыми востребованными специальностями в ПВТ станут инженер-программист и математик, на которые в совокупности придется 60 % спроса, инженер-системотехник (14 %) и инженер по ИТ (9 %). Подготовка специалистов для ИТ-отрасли предполагает тесное взаимодействие с организациями-заказчиками и проведение совместных профориентационных мероприятий.

Бобруйский филиал Белорусского государственного экономического университета осуществляет подго-

товку специалистов для автоматизированного сопровождения управления бизнес-процессами на предприятии по специальности «*Экономическая информатика*» и в целях профориентации до недавнего времени использовал традиционные формы работы со школьниками общей информационной направленности. Кампания по профориентации обычно предусматривала встречи со старшеклассниками, их родителями, проведение Дней открытых дверей, распространение информации о специальностях, размещение рекламы в СМИ.

В сентябре 2013 г. филиал впервые провел совместное с ПВТ профориентационное мероприятие – «*День знаний в Парке высоких технологий*». Цель мероприятия – ориентация школьников на выбор профессии, связанной с информационными технологиями. Для определения результативности мероприятия в качестве диагностирующего инструментария использовалась разработанная анкета, результаты которой можно рассматривать как случайный выборочный неповторный отбор. Выборку составляли учащиеся выпускных классов 28 школ г. Бобруйска, которые пришли в филиал на данное мероприятие. Анкетированием было охвачено 306 человек – 14,81 % от общей численности учащихся 10–11-х классов города, в том числе учащихся 11-х классов – 201 человек (или 20,49 % от их общей численности), 10-х классов – 105 человек (или 9,67 %). Результаты исследования, целью которого явилось изучение предпочтений в выборе будущей профессии ИТ-профиля, были обработаны с помощью статистических методов. Так как анкета была разделена на две части, ответы на вопросы учащиеся давали до и после проведения мероприятия – по динамике можно было определить, достигло ли мероприятие своей конечной цели. В начале мероприятия школьники определили профиль своего обучения следующим образом, ответив на вопрос «*Как вы видите свою будущую профессию?*» (рис. 1).



Рис. 1. Профиль выбранной профессии школьниками до проведения мероприятия

Информация о профессиях ИТ-сферы вообще и специальности «*Экономическая информатика*» в частности была представлена в презентативной форме. О степени ее полезности и своевременности позволили судить ответы аудитории слушателей (рис. 2).

Так, 120 человек (или 39,2 %) получили новую информацию, которая заставила задуматься над выбором профессии, 82 человека (или 26,8 %) заинтересовались выбором профессии, связанной с информационными технологиями.



Рис. 2. Влияние полученной профориентационной информации на выбор профессии

Приведенное на рис. 3 распределение ответов свидетельствует о том, что информация, представленная на мероприятии, была интересной и познавательной для 263 человек (или 85,9 %).

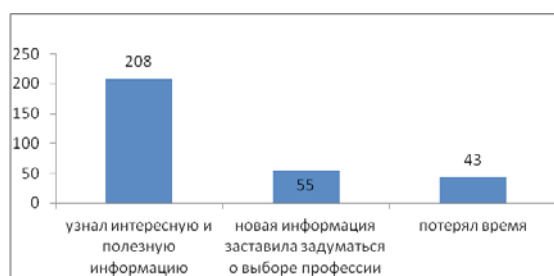


Рис. 3. Полезность полученной информации

Статистический критерий Макнамары позволил нам обосновать сделанные выводы [2]. Мероприятие могло произвести как положительное воздействие на учащихся, т. е. ориентировать на специальность, связанную с IT, так и разочаровать их в правильности выбора (55 человек). И те, и другие респонденты могли войти в количество 55 человек, которые «задумались о выборе». Поэтому для анализа полученных результатов была составлена четырехпольная таблица для применения критерия Макнамары, в которой учитывались ответы каждого респондента по выбору будущей специальности до и после проведения мероприятия. Данные представлялись в дихотомической шкале, т. е. кодировались 0 и 1. Критическое значение критерия для 1%-ного уровня значимости составило, согласно статистическим таблицам, $M_{кр} = 6,635$. По расчетам $M_{эмп} = 13,95$. Полученная величина критерия Макнамары оказалась значимой на 1%-ном уровне значимости, значит, альтернативная гипотеза о различии полученных результатов принимается, иными словами, проведенное мероприятие способствовало формированию у школьников положительного отношения к профессии, связанной с IT.

Так как одним из предметов при поступлении в вуз на специальности, связанные с IT, является математика, в анкете мы предложили школьникам провести самооценку уровня знаний по данному учебному предмету. Только 53 респондента оценили свой уровень знаний как достаточный для поступления, 148 человек хотели бы повысить уровень для успешной сдачи централизованного тестирования, 63 человека ответили, что математику сдавать не планировали.

В целом полученные результаты не претендуют на полноту исследования по данной проблематике, но обосновывают некоторые предложения и выводы по совершенствованию профориентационной работы.

Очевиден факт, что при проведении профориентационных мероприятий желательно привлекать работодателей, т. е. конкретных заказчиков, на подготовку специалистов соответствующего профиля, тем самым осуществлять связь вуза и производства. Можно организовать встречи в виде круглых столов, лекции с представлением презентаций, онлайн-конференции, пригласить к сотрудничеству в профориентационной работе районные и городской отделы образования и согласовать план проведения совместных мероприятий. Например, День открытых дверей проводить как интерактивное мероприятие с открытыми площадками профессий на кафедрах, где студенты представляют результаты своего интеллектуального труда в виде проектов, научных работ, представляют свои портфолио, рассказывают о будущей профессии на примерах инновационных предпринимательских решений и предлагают принять участие в работе площадки школьников, включая их в интерактив. Введение портфолио (подборка практико-ориентированных работ студента, раскрывающих его успехи, достижения, отмеченные дипломами конкурсов, олимпиад) существенно не только для проведения профориентации, но и для будущего трудоустройства и будет гораздо эффективнее, если помимо самого студента эволюцию его образовательных достижений будут представлять и его кураторы из числа преподавателей выпускающей кафедры. Таким образом, школьники могут на практических примерах определить направленность своего выбора.

С целью повышения уровня знаний для успешной сдачи централизованного тестирования по математике на базе учебного заведения можно организовать подготовительные курсы.

Таким образом, новая форма профориентационной работы позволила осуществить открытый диалог старшеклассников с реальными работодателями и представителями вуза, что, безусловно, расширило представления молодых людей о специальности и возможных направлениях специализации, определило некий баланс между личными возможностями, профессиональными требованиями и возможностями трудоустройства.

Список литературы

1. Лукашенко, А. Г. Обновление страны – путь к успеху и процветанию: Послание Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко белорусскому народу и Национальному собранию от 19.04.2013 г. / А. Г. Лукашенко // Советская Белоруссия. – 2013. – 20 апр. – № 74. – С. 1–7.
2. Лагутин, М. Б. Наглядная математическая статистика: учеб. пособие / М. Б. Лагутин. – 2-е изд., испр. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. – 472с.: ил.
3. Косинец, А. Н. Инновационное образование – главный ресурс конкурентоспособной экономики государства / А. Н. Косинец // Советская Белоруссия. – 2007. – 30 окт. – С. 11–14.

Компьютерная зависимость у студентов

К. Д. Яшин,

кандидат технических наук, доцент,
заведующий кафедрой,

С. С. Заливако,

ассистент,

Е. А. Мельникова,

ассистент,

Белорусский государственный университет
информатики и радиоэлектроники;

К. Н. Месяня,

врач-психиатр-нарколог, Центр коррекционно-
развивающего обучения Партизанского р-на г. Минска;

К. М. Корневский,

студент, Белорусский государственный
медицинский университет

В статье рассматривается распространенность зависимости от компьютерных игр среди студентов. Группу для исследования составили студенты, обучающиеся информационным технологиям в техническом университете г. Минска с 1-го по 4-й курс.

Согласно критериям Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) установлено, что компьютерной зависимости подвержены 33,8 % от общего числа респондентов, еще у 30,5 % выявлены признаки начала ее формирования. Невротические расстройства в форме тревожных синдромов обнаружены у 19,2 % студентов, физическое истощение после игры – у 47 %, переутомление – у 30,5 %. В 33 % случаев студенты для получения самоудовлетворения выбирают жанры игр с жестокостью и применением насилия.

Проведенное анонимное скрининговое исследование позволяет сделать вывод о широкой распространенности компьютерных игр в студенческой среде, что приводит к развитию компьютерной зависимости.

Мир новых идей предвещает появление новых вещей и новых отношений. Сегодня катализатором идей является виртуальный мир – коллективное творение людей. В этом мире каждый человек может отыскать для себя что-то новое и интересное, а при желании – предложить другим свое творение. Этот процесс увлекает, превращается в зов, направленный к духовной жизни человека. Он вторгается в его психическую деятельность, органически включается во все психические процессы, но, в конечном итоге, может превратиться в компьютерную зависимость. Важнейшим показателем, отражающим в обществе

этот процесс, является число пользователей персональным компьютером.

В 2010 г. прирост их числа в нашей стране приобрел взрывообразный характер и составил 1,3 млн, из них около 0,4 млн – это лица моложе 15 лет, т. е. около 600 тыс. человек. Сегодня в Беларуси уже 60 % молодых людей имеют доступ к Интернету. Столь стремительное вхождение в новую компьютерную культуру создает опасность психических и поведенческих расстройств у пользователей. Проведенное ранее исследование среди школьников г. Минска выявило, что компьютерной зависимостью страдают более 15 % опрошенных [1].

Согласно МКБ-10 этот вид расстройства здоровья можно классифицировать как «зависимое расстройство личности» (F60.7) [2]. На практике эта проблема считается сугубо психологической.

Известны как позитивные, так и негативные эффекты компьютеризации [3–5]. Мир виртуальных игр навязывает человеку свои правила игры – достижение цели любой ценой, в то время как большинство компьютерных игр имеет один алгоритм: «Убей их всех». Получаемая человеком информация в этой случае не обязательно обрабатывается с позиций установления отношений между объектами и идеями, свойственных когнитивному мышлению. Моральные оценки запаздывают или блокируются. Ресурсы памяти человека задействуются формально, по механизму переключателя. В результате функция построения целостной картины познания нарушается.

В настоящее время выделяют шесть типов компьютерной зависимости: компьютерные игры, навязчивый серфинг, страсть к торгам и азартным играм, просмотр телесериалов, виртуальные знакомства и киберсекс. По количеству пользователей на первом месте компьютерные игры. Эмоциональная насыщенность игровой деятельности, возможность ухода в другую реальность более высокого уровня и самоутверждения в ней, а также присущий игре сакральный характер, изученный в исследованиях Й. Хейзинга [6], являются важной составной частью этого развлечения, которое по своей увлекательности значительно превосходит другие. Психологи считают, что в основе такого поведения лежит нарциссизм, изученный Э. Фроммом [7].

В этой новой для общества ситуации уже осознается тот факт, что виртуальный мир имеет свои свойства, влияние которых на человека пока мало изучено [3; 4]. В настоящее время идет интенсивный процесс накопления знаний как об эпидемиологии, так и о характерных симптомах [5; 8]. Исследования по эпидемиологии компьютерной зависимости в нашей стране не проводились с 2006 г.

Цель нашего исследования – изучение распространенности компьютерных игр в студенческой среде и их негативных последствий, в том числе возможности болезнетворного влияния, на здоровье студентов.

Задачи исследования:

- 1) определение распространенности зависимости от компьютерных игр среди различных групп студентов;
- 2) изучение влияния игрового процесса на психическое и физическое здоровье студентов;
- 3) определение ведущих сознательных мотивов в выборе жанров игр геймером и их связь с желательным для него изменением психофизиологического состояния.

Объект исследования – студенты различных курсов технического вуза, обучающиеся информационным технологиям.

Для выявления игровой зависимости и изучения влияния виртуального мира на физиологическое и психическое здоровье геймеров была разработана специальная анкета, включающая вопросы для диагностики. Компьютерная зависимость определялась согласно критериям МКБ-10, F 63.0 [2].

Проведено анкетирование 155 студентов с 1-го по 4-й курс методом сплошного исследования. Из их числа исключены 4 человека, не играющие в компьютерные игры. Таким образом, в исследование включен 151 студент: юноши – 116 (76,8 %), девушки – 35 (23,2 %). По условиям проживания: проживающие на съемной квартире, СК – 52 человека (34,5 %), в общежитии, ОБ – 39 (25,8 %), с родителями или родственниками, РИР – 60 (39,7 %). Возраст анкетированных – от 17 до 24 лет, средний возраст – 19 лет. Средняя продолжительность игрового стажа студентов составила 9 лет. Студенты 1-го курса (17–18 лет) составили 72 человека (47,7 %) от числа всех исследуемых (юноши – 50, девушки – 22).

Было выявлено, что студенты играют в разные типы и жанры игр, как правило, не ограничиваясь одним из них, но предпочтительными являются ролевые – 97 человек (64,2 %) и стратегии – 92 человека (60,9 %). Игру преимущественно в режиме онлайн выбирают 82 человека (54,3 %).

Анализ установил три степени вовлеченности в компьютерные игры. Это соответствует результатам проведенных ранее исследований, которые показали, что формирование игровой психологической зависимости проходит несколько стадий [4; 9].

Первая стадия характеризуется легкой степенью вовлеченности. Студенты играют 1–2 раза в неделю или реже, продолжительность сеанса – до 5 часов, а суммарно в течение недели – не более 10 часов. У них отсутствует непреодолимое желание отыгаться, они, как правило, не устанавливают лимит времени на игру, а если устанавливают, то соблюдают, вне игры сохраняют уравновешенное состояние.

Вторая стадия – формирование компьютерной зависимости, «условное благополучие». На этой стадии студенты играют от 3 до 6 раз в неделю с продолжительностью сеанса до 5 часов, а суммарно в течение недели не более 25–30 часов. Устанавливая лимит времени на сеанс, они часто уже не в состоянии его соблюдать. В случае невозможности вернуться к игре развивается невротическое состояние. По окончании сеанса у геймеров имеет место расстройство нервной системы, в отдельных случаях появляются кошмарные сновидения, образ виртуального мира остается зафиксированным в сознании и/или появляется в сновидениях.

Понятие «условного благополучия» подразумевает, что при отказе от игры и сокращении времени игры появившиеся симптомы расстройства здоровья на этой стадии формирования зависимости могут исчезнуть.

Третья стадия – сформированная компьютерная зависимость. В нее включены студенты, играющие 5 раз в неделю или ежедневно с продолжительностью сеанса, как правило, более 5 часов (в некоторых случаях сутки и более), а суммарная продолжительность игры в течение недели колеблется от 30–40 до 100 и более часов. У геймеров сформировалось непреодолимое желание отыгаться. Соблюдать лимит времени они не в состоянии, а при отсутствии возможности вернуться к игре развивается невротическое состояние. После выхода из игры у геймеров имеют место симптомы дисфункции ЦНС, в том числе продолжение игры в сновидениях, возможно появление снохождений и фетишизации образа виртуального героя.

Полученные в результате анкетирования данные проанализированы с целью определения у респондентов стадии компьютерной зависимости (рис. 1).



Рис. 1. Распределение студентов по стадиям формирования компьютерной зависимости (среди всех и в группе 1-го курса обучения)

Как видно на рис. 1, по степени вовлеченности в компьютерные игры все исследуемые разделились примерно в одинаковых соотношениях. Анализ показал, что 51 респондент (33,8 %) страдает игровой зависимостью, еще 46 человек (30,5 %) имеют склонность к этому, что свидетельствует о распространенности зависимости среди студентов на уровне эпидемии.

Таблиця 1

Распределение ответов по факторам, характеризующим влияние игрового процесса на состояние здоровья студентов

| Фактор | Вариант ответа | Кол-во ответов |
|--|----------------------------------|----------------|
| Психологическая реакция на невозможность вернуться к игре (невротические расстройства) | да (имеется) | 29 |
| | нет | 117 |
| | другие варианты | 5 |
| Самочувствие после игры | плохое + симптомы дисфункции ЦНС | 71 |
| | нормальное | 80 |
| Испытывают переутомление | да | 46 |
| | нет | 105 |

Анализ степени зависимости среди студентов 1-го курса (72 человека) показывает: признаки 1-й стадии имеют 28 человек (38,9 %), 2-й – 20 человек (27,8 %), 3-й – 24 человека (33,3 %).

Факторы, характеризующие причины и степень вовлеченности в игровой виртуальный мир. В таблице 1 представлено распределение ответов студентов по факторам, характеризующим некоторые личностные характеристики геймеров и самочувствие после выхода из игры.

Невротическое состояние в виде беспокойства, раздражительности и подавленного настроения при отсутствии возможности вернуться к игре характерно для 29 человек (19,2 %) из числа опрошенных. Плохое самочувствие после игры отметил 71 человек (47 %), в том числе такие симптомы дисфункции ЦНС, как тошнота, головная боль и цветные пятна перед глазами, а также оцепенение или агрессивность, которые, по нашему мнению, являются важным предиктором компьютерозависимого поведения. 23 человека (15,2 %) отметили наличие у себя нескольких симптомов одновременно. Испытывают переутомление 46 человек (30,5 %).

В таблице 2 представлено распределение ответов студентов по факторам, характеризующим психологические мотивы увлечения компьютерными игра-

ми. Видно, что стремление к проявлению покровительства, спасению и защите других проявляется в игре 61 человек (40,4 %), 42 человека (27,8 %) реализуют свою потребность в достижении первенства. 41 человек (27,2 %) стремится к подавлению и подчинению других, что имеет место и в играх по достижению первенства. Следует отметить, что из 61 человека, стремящегося к спасению и защите других, 16 человек для достижения такой цели применяют насилие и уничтожение в виртуальном мире, указывая на чувство удовлетворения при этом и «много адреналина». Равнодушные к агрессии и насилию в играх испытывают 33 человека (21,9 %).

Подавляющее большинство студентов – 122 (80,8 %) – не видят в компьютерной игре возможности для самовыражения – это позволяет предположить, что игра для них стала обыденной реальностью и частью повседневной жизни. Ученые установили, что как компьютер, так и виртуальный мир, который создает человек, в процессе взаимодействия перестают восприниматься как нечто внешнее, оппозиционное человеку. Эта система переходит из сферы «они» в сферу «мы», что превращает компьютер в неотъемлемую часть повседневности [10].

Следует отметить, что условия проживания фактически не влияют на продолжительность сеанса игры.

Таблиця 2

Распределение ответов по факторам, характеризующим психологические мотивы увлечения компьютерными играми

| Фактор | Вариант ответа | Кол-во ответов |
|-----------------------------------|-----------------------------|----------------|
| Цель действий виртуального образа | защита | 61 |
| | подавление | 41 |
| | первенство и ориентирование | 42 |
| | остальные | 7 |
| Возможность самовыражения в игре | да | 29 |
| | нет | 122 |
| Равнодушие к агрессии | да | 33 |
| | нет | 118 |

Студенты, проживающие на СК, чаще играют ежедневно и в меньшей степени соблюдают установленный ими лимит времени на игру, чему способствует большая степень изоляции от влияния авторитетного окружения. В игре они проявляют больше стремления к подавлению и подчинению окружающих, а также к разрушению – уничтожению окружающего, что, возможно, носит компенсаторный характер. Плохое самочувствие после игры в одинаковой степени испытывают все независимо от условий проживания. В то же время студенты, проживающие с родителями, обнаруживают равнодушие к агрессии и насилию в играх в 27,3 % против 16 % в СК и 17,9 % в ОБ. Переутомлением в большей степени страдают студенты, проживающие в ОБ – 38,5 %, РИР – 30,3 %, СК – 22 %.

Анализ влияния переживаний, индуцированных определенным сюжетом игры, на психофизиологическое состояние. На рис. 3 представлено распределение типов эмоциональных реакций у геймеров, увлекающихся играми с красочными сценами насилия в жанре экшен-слешеров.

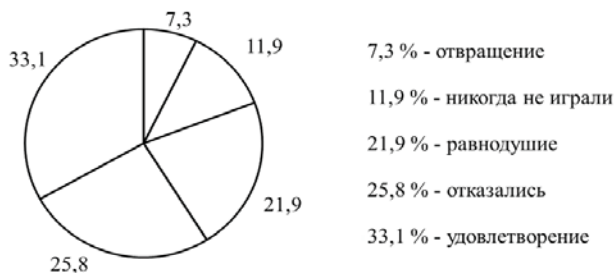


Рис. 3. Типы эмоциональных реакций геймеров на сюжеты экшен-слешеров, %

Как видно из рис. 3, группа лиц, никогда не игравших в игры с такими сюжетами, отказавшихся и испытывающих отвращение к ним, составила 68 человек (45 % от общего числа). Однако даже испытывая отвращение к таким сценам или равнодушие, некоторые геймеры продолжают в них играть. Анализ показал, что 50 человек (33,1 %) из общего числа (юноши – 34,5 %, девушки – 25 %) увлекаются такой тематикой, испытывая при этом удовлетворение и эмоциональное возбуждение. Особенная увлеченность подобными сюжетами обнаружена у студенток 1-го курса – 8 человек из 25 (32 %). В то же время некоторые из девушек продолжают игру до полного изнеможения, а по окончании сеанса у них имеют место такие симптомы дисфункции ЦНС, как агрессия, раздражение, головная боль, тошнота, рвота, бессонница и тревога. Из общего числа лиц, предпочитающих сюжеты с красочными сценами насилия, 20 человек отметили наличие у себя одновременно нескольких симптомов после выхода из игры, что свидетельствует о патогенном воздействии таких жанров на их здоровье. Другие игры, типа квестов и си-

муляторов, согласно ответам, способствуют расслаблению со снятием напряжения и усталости.

Анализ по курсу обучения показал, что удовлетворение и возбуждение, в том числе сексуального характера, во время игр с использованием насилия чаще испытывают студенты 1-го и 3-го курсов (37,5 % и 43,3 % соответственно), реже – 2-го и 4-го курсов (19,4 % и 18,1 %), что, возможно, объясняется временными периодами угасания интереса.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о массовой распространенности компьютерной зависимости среди анкетированных студентов, которая в данном случае имеет характер эпидемии – 33,8 %. Переутомлением страдают 30,4 % опрошенных, что влечет за собой истощение как нервно-психических процессов, так и физического здоровья. Имеет место массовое злоупотребление играми со сценами насилия – 33 % от общего числа опрошенных студентов сознательно выбирают такие сюжеты с целью достижения самоудовлетворения и эмоционального подъема.

Список литературы

1. Желдак, О. И. Компьютерная зависимость школьников. Сравнительный анализ за 2005–2006 годы / О. И. Желдак // Актуальные проблемы современной медицины. – Минск, 2006. – Ч. 1 – С. 157–159.
2. Международная классификация болезней (10 пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике / пер. с англ.; под ред. Ю. Л. Нуллера, С. Я. Циркина. – 2-е изд. – К.: Сфера, 2005. – 308 с.
3. Войскунский, А. Е. Вместо предисловия: «за» и «против» интернет-зависимости / А. Е. Войскунский // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития. – М.: Акрополь, 2009. – С. 5–22.
4. Юрьева, Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика / Л. Н. Юрьева. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.
5. Егоров, А. Ю. Нехимические зависимости / А. Ю. Егоров. – СПб.: Речь, 2007. – 190 с.
6. Хейзинга, Й. Человек играющий / Й. Хейзинга. – СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2011. – 416 с.
7. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – Минск: Поппури, 1998. – 672 с.
8. Аветисова, А. А. Психологические особенности игроков в компьютерные игры / А. А. Аветисова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. – Т. 8, № 4. – С. 35–58.
9. Иванов, М. А. Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от компьютера / М. А. Иванов // Психол. журнал. – 2003. – Т. 24, № 2. – С. 10–14.
10. Бондаренко, Т. А. Виртуальная реальность в современной социальной ситуации / Т. А. Бондаренко. – Режим доступа: www.proector.org. – Дата доступа: 07.10.2013.

Профессиональное самоопределение студентов технического вуза

Я. А. Коновко,
педагог-психолог БНТУ

В современном обществе роль личности как участника производства, организатора своей профессиональной жизни существенно возрастает. Это повышает требования к личности профессионала и ведет к необходимости совершенствования системы профессионального образования и психологического сопровождения специалистов на различных этапах трудового пути. Решение данных проблем возможно при изучении психологических закономерностей развития личности как профессионала и его последующей реализации.

В научном плане необходимость обращения к данной проблеме обуславливается отсутствием в психологии устоявшейся системы взглядов на понимание закономерностей становления профессионала, противоречивостью отдельных положений в существующих подходах к данной проблеме, потребностью в обобщении и систематизации многочисленных фактов, накопленных в различных отраслях психологической науки, необходимостью дальнейшего развития общепсихологической теории личности.

Проблема выбора профессии всегда актуальна, так как правильно выбранная профессия повышает качество жизни человека и оказывает большое влияние на его состояние и самочувствие. Следовательно, адекватность выбора и уровень освоения профессии влияют на все стороны жизни человека и общества в целом. Поэтому одним из центральных в жизни каждого человека, в его профессиональной карьере является вопрос о поиске, выборе и овладении профессией. Профессиональное самоопределение представляет собой достаточно сложный, длительный, весьма подвижный и многоплановый процесс.

Перед личностью постоянно возникают проблемы, требующие от нее определения своего отношения к профессиям, анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о выборе профессии или ее смене, уточнения и коррекции карьеры, решения других профессионально важных вопросов. Весь этот комплекс проблем можно назвать профессиональным самоопределением.

Профессиональное самоопределение – это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретно выбранной профессии.

Ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, состояния рынка труда, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий.

Профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей жизни: личность постоянно рефлексивирует, переосмысливает свои профессиональные достижения и самоутверждается в профессии.

Актуализация профессионального самоопределения личности сопровождается разными событиями: окончанием общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, повышением квалификации, устройством или увольнением с работы и др.

Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации.

Наряду с этим период студенчества – важнейший этап профессионального становления, самоопределения личности, овладения избранной специальностью в условиях целенаправленного обучения и воспитания в рамках высшей школы. Профессиональное самоопределение личности представляет собой достаточно сложный, многоплановый и подчас противоречивый процесс. Психологическим новообразованием студенчества выступает формирование профессиональной направленности, включающей множество свойств и параметров: особенности мотивации приобретения профессии и учебной деятельности, эмоциональное отношение к профессии, складывающееся из частных оценок степени привлекательности различных ее аспектов, формирование установок на развитие профессионально важных качеств, профессионального самосознания – отношения к себе как к представителю определенной профессии, осознание своих профессиональных качеств и способностей и др.

Выбор профессии всегда мотивируется множеством факторов социального и психологического характера. На этапе выбора важно оценить, какие факторы привлекают студентов в избранной деятельности. Привлекательность, согласно определению В. Ф. Черноволенко, В. Л. Оссовского и В. И. Паниогто [1], представляет собой взвешенную сумму оценок того, насколько и как данная профессия может удовлетворять каждую отдельную личную потребность индивида, причем величина оценок определяется иерархией потребностей конкретного индивида и разделяемой им системой ценностей. Поэтому, зная представления студента о выбранной им специальности, можно судить о комплексе требований, определивших этот выбор. Представления о профессии отражают сферу желаемого и уточняют, какие потребности индивид предполагает реализовать посредством профессиональной деятельности.

К. М. Левитан выделяет три основные стадии: подготовительная (довузовская), связанная с выбором профессии; начальная (вузовская), во время которой формируются основы профессионально важных умений и свойств личности профессионала; основная (послевузовская) –

период развития всех сущностных сил личности с целью ее полной самореализации в профессиональной деятельности. Именно на последнем этапе происходит становление личности профессионала [2, с. 5–10].

Т. В. Кудрявцев, Т. В. Зеер выделяют четыре этапа профессионального становления личности:

1. Формирование профессиональных намерений: осознанный выбор личностью профессии посредством учета своих индивидуально-психологических особенностей. Профессиональное становление начинается с формирования профессиональных намерений, которые являются равнодействующей многих факторов: престижа профессии, потребности общества, влияния семьи, средств информации и т. д. Важную роль в выборе профессии играет направленность личности на определенный предмет труда, которая раскрывается в интересах, увлечениях.

2. Профессиональная подготовка или обучение в высшем учебном заведении: освоение системы профессиональных знаний, умений и навыков, формирование профессионально важных качеств личности, склонность и интересы к будущей профессии. Основными психологическими новообразованиями на этом этапе являются профессиональная направленность, профессионально-этические ценностные ориентации, духовная зрелость, готовность к профессиональной деятельности.

3. Профессионализация или профессиональная адаптация: вхождение и освоение профессии, профессиональное самоопределение, приобретение профессионального опыта, развитие свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности.

4. Мастерство, частичная или полная реализация личности в профессиональной деятельности: качественное, творческое выполнение профессиональной деятельности, интеграция сформированных профессионально важных качеств личности в индивидуальный стиль деятельности. По мере овладения профессиональным мастерством все большую привлекательность приобретает сама деятельность [3, с. 16].

Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального самоопределения личности является ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы. Эти жизненно важные проблемы возникают в течение всей жизни. В свою очередь личность постоянно изменяется, развивается, значит, на разных стадиях ее развития одни и те же задачи профессионального самоопределения решаются по-разному. Постоянное уточнение своего места в мире профессий, осмысление своей социально-профессиональной роли, отношение к профессиональному труду, коллективу и самому себе становятся важными компонентами жизни человека. Иногда возникает отчуждение от профессии, человек начинает ею тяготиться, испытывает неудовлетворенность своим про-

фессиональным положением, вследствие чего может сменить профессию, специальность и место работы.

Исследуя профессиональное самоопределение личности, Н. С. Пряжников обосновал следующую его содержательно-процессуальную модель:

- осознание ценности общественно полезного труда и необходимости профессиональной подготовки (ценностно-нравственная основа самоопределения);
- ориентировка в социально-экономической ситуации и прогнозирование престижности выбираемого труда;
- общая ориентировка в мире профессионального труда и выделение профессиональной цели-мечты;
- определение ближних профессиональных целей как этапов и путей к дальней цели;
- информирование о профессиях и специальностях, соответствующих профессиональным учебным заведениям и местам трудоустройства;
- представление о препятствиях, осложняющих достижение профессиональных целей, а также знание своих достоинств, способствующих реализации намеченных планов и перспектив;
- наличие системы резервных вариантов выбора на случай неудачи по основному варианту самоопределения.

Индивидуальная ситуация выбора профессии при всем многообразии у каждого человека имеет некоторую общую структуру, которая включает: позиции старших членов семьи, сверстников, учителей; личные профессиональные планы; способности, умения, достигнутый уровень развития как субъекта труда; уровень притязаний на общественное признание; информированность; склонность, интерес к тем или иным видам деятельности; общую активность, самооценку, уверенность в достижении успеха, уровень саморегуляции [4].

С целью изучения факторов привлекательности профессии нами было проведено исследование среди студентов первого курса заочного отделения (244 человека) инженерных специальностей Белорусского национального технического университета с помощью «Методики изучения факторов привлекательности профессии» В. А. Ядова (модификация И. Кузьминой, А. Реана).

Инженерные профессии относятся к числу самых массовых профессий высококвалифицированного труда. Инженеры работают во многих отраслях народного хозяйства: на заводах, стройках, шахтах, в военном деле, авиации, транспорте, ведут разработки в научно-исследовательских институтах. Круг инженерных должностей широк — это мастер или старший мастер, инженер и старший инженер, начальник смены, участка, ведущий инженер или руководитель предприятия.

В нашей стране профессия инженера является одной из самых распространенных: ее представляют более трети специалистов с высшим образованием, поскольку именно инженер принимает участие в процессах производства различных материальных благ — от товаров повседневного спроса и продуктов питания до сложнейшей техники.

В настоящее время инженер — это специалист, который обладает высокой культурой, хорошо знаком

**Изучение факторов привлекательности профессии
студентов 1-го курса заочного отделения инженерных специальностей**

| Наиболее значимые факторы привлекательности профессии | | Наименее значимые факторы привлекательности профессии | |
|---|-------------|---|-------------|
| Фактор | Коэффициент | Фактор | Коэффициент |
| Возможность самосовершенствования | 0,5 | Мало оценивается важность труда | 0,09 |
| Соответствие работы способностям | 0,5 | Работа вызывает переутомление | 0,03 |
| Возможность достичь социального признания, уважения | 0,5 | Частый контакт с людьми | -0,03 |
| Соответствие работы характеру | 0,4 | | |

с современными техникой и технологиями, экономикой, организацией производства. Инженер должен уметь пользоваться инженерными методами при решении специальных задач и при этом обладать способностью изобретать новое.

Неотъемлемыми качествами хорошего инженера являются инициативность, самостоятельность, творческий подход к работе. Как правило, инженеры – это люди с техническим мышлением и способностями, но часто их труд носит творческий характер. Нередко инженер является руководителем определенного коллектива, поэтому в его деятельности понадобятся и организаторские способности.

Итак, наиболее привлекательными профессиональными факторами для студентов являются возможность самосовершенствования, соответствие работы способностям, характеру, возможность достичь социального признания, уважения. К менее привлекательным студента отнесли следующие факторы: мало оценивается важность труда, работа вызывает переутомление, частый контакт с людьми (таблица 1).

Студенты заочного отделения уже имеют трудовой опыт, могут реалистично оценивать свою профессиональную позицию, статус, условия работы, карьерные перспективы, что и отражают результаты исследования. Для студентов-заочников получение высшего образования является не самоцелью, а средством для дальнейшего профессионального и личностного самосовершенствования, кроме того, они понимают, что качество труда напрямую зависит от соответствия работы способностям и характеру.

Необходимым условием эффективности работы также является адекватная оценка руководством труда специалиста, что не всегда реализуется на практике. Не менее важно осознание значимости своего труда в масштабах общего дела и возможность вносить в него как можно больший вклад.

В числе непривлекательных факторов испытуемые отметили вызываемое работой утомление, что может быть связано с большой нагрузкой, нервным напряжением, неблагоприятным психологическим климатом в коллективе, нерациональным отдыхом,

необходимостью совмещать работу, учебу, заботу о близких.

Частый контакт с людьми также является неблагоприятным профессиональным фактором, что может объясняться техническим складом ума обследуемых студентов, которым проще работать с техникой, чем с людьми.

Таким образом, профессиональное самоопределение – это эмоционально окрашенное отношение личности к своему месту в мире профессий. На профессиональное самоопределение личности оказывают влияние социальные условия и межличностные отношения в коллективе. Но ведущее значение в профессиональном самоопределении принадлежит самой личности, ее активности, ответственности за свое становление. Профессиональное самоопределение является важным фактором самореализации личности в конкретной профессии и в культуре вообще. Поиск своего места в мире профессий позволит личности найти область деятельности для полной реализации.

Из результатов экспериментального изучения можно сделать вывод, что факторы «*возможность самосовершенствования*», «*достичь социального признания, уважения*», «*соответствие работы способностям, характеру*» студента отнесли к наиболее привлекательным, а факторы «*невысокая оценка важности труда*», «*работа вызывает переутомление*», «*частый контакт с людьми*» – к менее привлекательным.

Список литературы

1. Черноволенко, В. Ф. Престиж профессии и проблемы социально-профессиональной ориентации молодежи / В. Ф. Черноволенко, В. Л. Оссовский, В. И. Паниотто. – Киев: Навук. думка, 1977. – 287 с.
2. Тутушкина, М. К. Актуальные проблемы современной психологии труда / М. К. Тутушкина, Ю. А. Афонькина // Вестник БПА. – № 51. – С. 5–10.
3. Мильман, В. Э. Метод изучения мотивационной сферы личности / В. Э. Мильман // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М., 1990. – С. 23–43.
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 244 с.

Стили обучения в контексте двухуровневой подготовки специалистов

А. П. Лобанов,
кандидат психологических наук, доцент,
Н. В. Дроздова,
кандидат психологических наук, доцент,
Н. П. Радчикова,
кандидат психологических наук, доцент;
РИВШ

Современная двухступенчатая система высшего образования (бакалавриат и магистратура) недвусмысленно обнажает свой фундамент – достижения когнитивной науки, в частности теории метакогнитивизма. Принято различать познание и метапознание, когнитивные и метакогнитивные процессы. «Мета» как первая часть сложных слов в переводе с греческого языка буквально означает «после», «за» или «через» и обозначает следование за чем-либо, переход к чему-либо другому, перемену состояния (превращение) [1, с. 305]. Видимо, поэтому Болонский процесс предлагает бакалаврам познание и обучение, а магистрантам – метапознание и учение. Другими словами, сохраняя преемственность ступеней высшего образования, можно утверждать, что магистр – это тот же бакалавр, только с приставкой «мета». Кроме того, необходимо принимать во внимание ориентацию магистратуры на подготовку практико-ориентированного специалиста или исследователя.

Наука призвана предвидеть ближайшие и пролонгированные последствия любой практики реформирования. Она должна выявить общие закономерности становления специалистов, определить (на основе мониторинга интеллектуального и личностного развития) условия и факторы, обеспечивающие эффективность выполнения социального заказа и способствующие реализации внутреннего потенциала активного субъекта учебной, а затем и профессиональной деятельности. Мы полагаем, что достижение цели оптимизации системы высшего образования (подготовить конкурентоспособного и высококомпетентного специалиста) во многом зависит от учета демонстрируемого обучающимися стили обучения.

Под стилем обучения мы будем понимать доступную идентификации и взаимообусловленную совокупность психолого-педагогических воздействий и правил [2]. Наиболее полно стилиевой подход реализован в теории обучения, основанного на опыте (Experiential Learning Theory) Д. Колба [3]. В начале 1980-х гг. в психологии образования была предложена концепция трехфазного цикла обучения, которое начинается с конкретного опыта (первая фаза), продолжается благодаря его рефлексии (вторая фаза) и завершается определенным действием (третья фаза), дающим новый конкретный опыт [4]. В последующем Д. Колб дополнил названную выше модель этапом, который получил название «абстрактная концептуализация» (рис. 1).

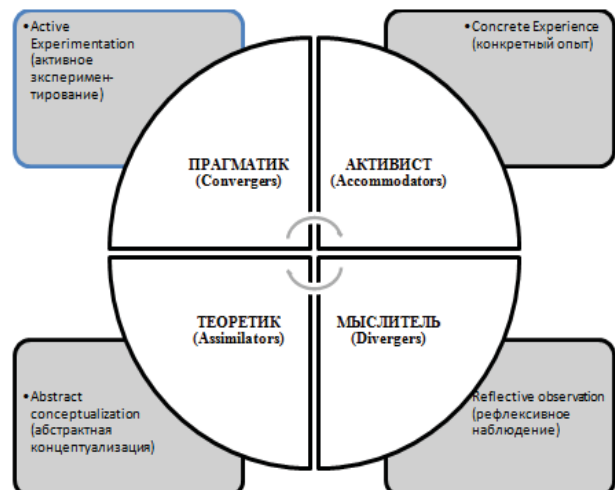


Рис. 1. Современная модификация модели Д. Колба

Модель обучения Д. Колба представляет собой перекресток двух континуумов: конкретный опыт и образование абстрактных понятий, рефлексивное наблюдение и активное экспериментирование. По мнению А. Д. Ишкова, склонность к активной деятельности обычно является следствием конкретной (экстравертированной) установки психики, склонность к рефлексии – следствием ее абстрактной (ин-

Таблица 1

Сильные и слабые стороны стилей обучения

| Стиль | Сильные стороны | Слабые стороны |
|--------------------------|---|--|
| Деятель/активист | Обмен впечатлениями и опытом, применение умений к реальным проблемам, организация обратной связи, соревновательность, самостоятельность мышления, взаимодействие и общение с другими | Решение задач, требующих концентрации внимания, необходимость теоретически и абстрактно мыслить и подчиняться правилам, соблюдение инструкций |
| Рефлексирующий/мыслитель | Склонность к размышлению, навыки экспертных оценок и ведения дискуссий, оценка идей и замыслов по объективным критериям, наличие индивидуального графика работы, предварительное ознакомление с заданиями | Решение конкретных задач, исполнение социальных ролей, реакции на оценку работы другими людьми, импровизация, принятие решений при недостатке времени |
| Теоретик | Теоретические рассуждения, экспертные мнения и оценки, систематизация знаний, обоснование общих теорий на основе частных случаев, обмен мнениями с компетентными людьми | Обмен впечатлениями, работа в группах, самостоятельность принятия решений, игры (и другие формы симуляции), принятие решений на основе эмоций и чувств, неопределенность |
| Прагматик | Разработка проектов и решение практических проблем, участие в дискуссиях в малых группах, приобретение умений и навыков, освоение приемов и техник | Оценивание результатов их деятельности и контроль, отсутствие реальных достижений, выступления с докладами, отсутствие инструкций и указаний |

тровертированной) установки, а склонность к абстракции или конкретике – следствием рациональности и иррациональности [4]. Индивидуальный стиль обучения выступает как интеграция в различных пропорциях этих четырех основных стилей. Субъектам образовательного процесса необходимо знать соответственно сильные и слабые стороны каждого принадлежащего ему стиля мышления/обучения.

Дальнейшее развитие модель Д. Колба получила благодаря исследованиям П. Хони и А. Мамфорда. Для диагностики названных выше стилей ими был разработан специальный опросник «*Learning Styles Questionnaire*» (LSQ). Он позволяет диагностировать доминирование одного из четырех стилей: деятель или активист (по типологии Д. Колба, аккомодатор), рефлексирующий или мыслитель (дивергатор), теоретик (ассимилятор) и прагматик (конвергатор). Каждый стиль имеет свои сильные и слабые стороны (таблица 1) [3; 5; 6].

Краткая характеристика стилей обучения П. Хони и А. Мамфорда принадлежит А. Furnham, С. Jackson и Т. Miller (1999). Деятель – импульсивный, нацеленный на поиск ощущений экстраверт. Рефлексирующий – осторожный, методологичный интроверт. Теоретик – объективный, рациональный интеллигент. Прагматик – практичный, целесообразный реалист [4].

Результаты образования и профессиональной подготовки бакалавров и магистров могут быть представлены как инвариантные сочетания предписанных Дублинскими дескрипторами следующих элементов: знание и понимание, применение знаний и понима-

ния, суждение, коммуникативные навыки и способность к самостоятельному обучению [7, с. 75]. При компетентном подходе цель и результат их образования конкретизируются в формате знаний и компетенций. Например, в соответствии с формулой Дж. Ерпенбека, компетенция основывается на знаниях, конструируется через опыт, реализуется на основе воли [7, с. 79]. Уровни овладения компетенциями бакалавра и магистра, в основном, отличаются глубиной их осознания и степенью самостоятельности их демонстрации.

Цель нашего исследования заключается в проверке гипотезы о взаимосвязи универсальных компетенций и стилей научения о том, формируется ли конкретный стиль мышления/обучения в процессе формирования компетенций и привязан ли он к какому-либо их кластеру; как соотносятся стили обучения с перцептивными и когнитивными процессами студентов (первый этап исследования) и магистрантов (второй этап исследования).

На первом этапе в исследовании приняли участие 54 студента 3-го курса, обучающиеся по специальности «*Социальная работа и практическая психология*». В качестве диагностического инструментария мы использовали методики «*Опросник стилей деятельности*» П. Хони и А. Мамфорда (в адаптации А. Д. Ишкова и Н. Г. Милорадовой), «*Профиль мышления и креативности*» Дж. Брунера, «*Ведущий способ группировки*» А. П. Лобанова, «*Скорость завершения рисунков*» и «*Скрытые фигуры*» Л. Л. Терстоуна, «*БИАС-тест определения репрезентативных систем*» Б. Льюиса и Ф. Пуцелика, «*Тест пространственных символов*» Р. Бекка.

Показатели стилей мышления студентов

| Группа | Активист | | Мыслитель | | Теоретик | | Прагматик | |
|--------|----------|-----|-----------|---|----------|---|-----------|-----|
| | M | R | m | R | m | R | m | R |
| 1 | 6,00 | 4 | 7,97 | 1 | 7,10 | 2 | 7,05 | 3 |
| 2 | 6,79 | 2-3 | 7,38 | 1 | 6,58 | 4 | 6,73 | 2-3 |
| Курс | 6,46 | 4 | 7,83 | 1 | 6,98 | 3 | 7,04 | 2 |

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась при помощи конфирматорного факторного анализа (метод главных компонент с последующим Варимакс-вращением).

По степени убывания выраженность стилей обучения студентов (таблица 2) имеет следующую последовательность: мыслитель (7,83), прагматик (7,04), теоретик (6,98) и активист (6,46). Однако их распределение в учебных группах представлено непропорционально. Формула первой группы – МТПА, второй – МП/АТ. Первое ранговое место типа «мыслитель» в целом отражает направленность студентов на самопознание и их склонность к рефлексии. Особого внимания заслуживает последнее ранговое место типов «активист» и «теоретик» соответственно. Группы кардинально отличаются уровнем развития вербального интеллекта. Несмотря на то, что в двух группах доминирует абстрактный вербальный интеллект, в первой группе он соответствует среднему уровню (6,89), во второй – низкому (4,8). Конкретный интеллект, носителем которого являются тематические (темпорально-пространственные) репрезентации, незначительно выше у студентов второй группы (3,36 против 2,25). Можно предположить, что стилем мышления латентно, за ниточку, как в театре марионеток, управляет индивидуальный интеллект.

Непосредственно к типу «мыслитель» относятся 17 (31,48 %) человек, «прагматик» – 6 (11,11 %), «активист» – 5 (9,26 %), «теоретик» – 4 (7,41 %), остальных (22, или 40,74 %) мы отнесли к смешанному типу (одинаково выражены два или более стилей).

Чтобы понять феномен стилей обучения и их взаимосвязь с другими когнитивными процессами (восприятием, мышлением, интеллектом и когнитивным стилем), мы прибегли к факторному анализу данных. В результате 30 когнитивных переменных образовали шесть факторов, которые в совокупности объясняют 59 % общей дисперсии. Стили мышления вошли в структуру четырех факторов: «Разряженное пространство и категориальные репрезентации» (F3), «Кинестетическая репрезентация и полнезависимость» (F4), «Мыслитель и определение понятий» (F5) и «Предметное мышление и тематические репрезентации» (F6).

Три из четырех стилей представлены в структуре бинарного F5 (рис. 2). Так, тип «мыслитель» (0,72) взаимосвязан со способностями к определению понятий (0,71), со стилем мышления «теоретик» (0,59), дигитальным каналом репрезентации (0,49), с горизонтальной локализацией пространства восприятия (0,43), с символическим мышлением (0,37) и полнезависимостью (0,35). Совокупность переменных содержательно может быть проинтерпретирована посредством понятия «концептуальный интеллект» (R. Li, 1996; М. А. Холодная, 2012) и соответствует четвертой стадии интеллектуального развития личности Ж. Пиаже. На стадии формальных операций мышление индивидуума становится гипотетико-дедуктивным. Развитый интеллект мыслит идеями и понятиями.

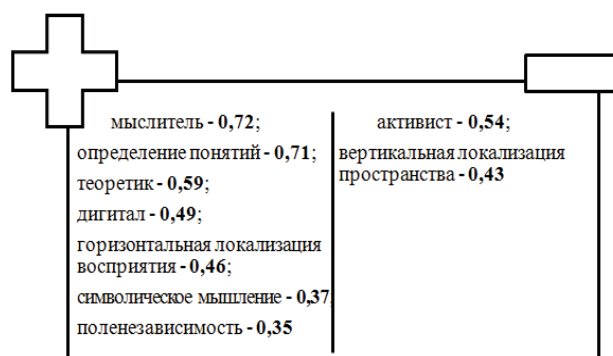


Рис. 2. Переменные, образующие F5

Другой полюс фактора образуют стиль мышления/обучения «активист» (-0,54) и вертикальная локализация пространства (-0,46). Стиль мышления априори не предполагает личностную активность. Видимо, он характеризует наличие спонтанной мыслительной активности, опирающейся на внешние свойства предметов и явлений, на обобщения без должной концептуализации.

Одновременно стиль «активист» (-0,47) входит в структуру F4 и согласуется со знаковым (-0,50) и символическим (-0,39) мышлением, а также с креативностью (-0,50). Однако такая комбинация переменных возможна при условии, если рассуждения осуществляются в процессе восприятия и при наличии выраженной полнезависимости (-0,56; -0,35). Названному выше стилю обучения не способствует кинестетическая репрезентация (0,73). Носителю

такого стыля неабходна пераадолеват' аграиченнасьць дзвигательна-чуствавеннага востпрыят'я акружаючага м'ра, востпрымават' прадметы і явленья в статыке і дэманстрават' сключнасьць к полезавысымаст'.

Стыль мышленья «*теаретык*» (-0,45) прыналежыт такжэ F3. Характэр яго сувязі с другымі пераменнымі аб'ясняэт інтэлектуальны ўрвень студэнтав. Он коррелювет с прастранственым востпрыят'ем (возмажна, речь мажэт йдці о фэнамене взуальнага мышленья). Стыль прадуктывен в уловьях плотнага (-0,85) і закрытага (-0,40) прастранств. Он неэфэктывен, еслы задействаваны абстрактны інтэлект (0,62) і сымвалычэскае мышленья (0,34). Подобае пазнаэтс'я подобым. Функцыянаваньне теаретычэскага стыля мышленья студэнтав затруднэна пры востпрыят'і разряжэнага (0,83) і адкрытага (0,41) прастранств. Вновь прыходьтс'я канстатыват' срднэ-нызкы ўрвень вербальнага інтэлекта.

Стыль мышленья «*прагматык*» (0,37) взамадействуэт с прадметным мышленьем (0,62), взуальным характэрам рэпрэзэнтат'яцы (0,60) і вступает в когнывыный канфлтык с канкрэтным інтэлектам (-0,62), спосабнасьцю к йсключэню понятыяв, аудыальным каналам рэпрэзэнтат'яцы (-0,43) і гарызантальнай локалызат'яцы прастранства (-0,36).

Йтак, мажна канстатыват' налычыэ апрадэляеннай сугласаваннаст' мажду стыляма абучэня «*мыслытэль*» і «*теаретык*» і йх взуамажную апазыцыю по атношэню к стылю «*акывыст*». Пры этэм стыля «*теаретык*» і «*акывыст*» балеэ маблычны, чэм стиль «*мыслытэль*», і спосабны абразовыват' разныэ канбанацыы с другымі когнывынымі пераменнымы.

Нэскалькэ абосаблэна дэржытс'я стиль «*прагматык*». Прадметна-взуальнай абуславлэнаст' яго эффэктывнаст' явна протывостоят' дамынаруючыы в аудыторыях аудыальны характэр йзложэня йнфэрмацыы і нызкы ўрвень канцэптуалызат'яцы научных знаньяв.

Выбор магыстрантав в качэствэ йспытуемых на втэрам этэпам йсследаванья абуславлэн тэм, что к канцу абучэня в магыстрантурэ мажна прадположыт' налычыэ у ных сфармыраваных на дастаточным ўрвнэ канпэтэнац'яв. Всего в йсследаванья прыняты аучаст'я 68 магыстрантав.

Дыагностыку канпэтэнац'яв мы асущэствалы пры мамащ'ы «*Анкэтэ оцэнка канпэтэнац'яв*», прадлэжанай в рамаках праекта «*Настройка абразаватэльных структур (Tuning)*» [7]. Аднако прадэдуру прамого

ранжыраванья канпэтэнац'яв мы замянылы 5-балльной рэйтынгавой шкалой Р. Лайкэрта, прадполажуючэй йх оцэнаваньне по стэпэны сугласыя – несугласыя. Мэтэдыка пазваляэт выявыт' стэпэнь прадпочтэня 30 унывэрсальных канпэтэнац'яв, котэрыэ магут быт' аб'ядынены в тры группы: йнструмэнтальныэ, мажлычностныэ і сымстэмыныэ. Йнструмэнтальныэ канпэтэнацыы прадполажают знанья канкрэтнага йнструмэнта (срдэства), поныманья котэрого пазволыт самостэятэльна прымянат' йх в теаретычэскай і практычэскай абласт'ях. Мажлычностныэ канпэтэнацыы вклучают знанья, сэдэражанья і навыкы мажлычностнага взуамадействья і канмунакыацыы в шыроком сацыальным і культурным кантэктэ. Сымстэмыныэ канпэтэнацыы – знанья, сэдэражанья і навыкы, пазваляючыэ спэцыалысту действуват' адекватно сывуат'яцы в шыроках абласт'ях, т. е. канпэтэнацыы, характэрныэ для асущэствэня чэлавэком яго профэссыянальнай дэятэльнаст'ы как сымстэмы [8].

Для йсследаванья стыляв научэня мы йспользовалы тэст «*Пэречэнь стыляв научэня*» (Learning Styles Inventory, LSI) Дж. Рэнзуллы і Л. Смыта, котэрыы пазваляэт йдэнтыфыцырават' йндывудуальныэ прадпочтэня йспытуемых в атношэны стэпэны (стратэгы) абучэня і научэня [2; 6]. Чэтэрыэ шкалы мэтэдыкы сугласуват' чэтэрем тыпам: акывыст, мыслытэль, теаретык і прагматык. Акывысты порывысты, ймпульсывны, востпрыымчывы, гыбкы і абшчытэльны. Оны руковэдствуват'ся фыласофыей «*Я попробую что-ныбудь ещэ*». Мыслытэлы асторожны і вныматэльны, вдумчывы і рассудытэльны, рэфлэксывны і прэдусмотрытэльны. Йх дэвыз: «*Будь асторожэнь*». Теаретыкы логычны і рацыянальны, дысцыплыныраваны і аб'ектывны. Йх мэнтальная устанавка: «*Еслы этэ логычно, то й хорашэ*». Прагматыкы адкрыты новым йдэям, практычны і прызэмлэны. Йх кредэ: «*То хорашэ, что рабаотает*».

В рэзультатэ прадвэдэнаго йсследаванья (рыс. 3) было абнаружэно, что магыстранты балеэ тэаготэют к тыпу «*мыслытэль*» (7,41) і «*теаретык*» (7,03), чэм «*прагматык*» (5,31) і «*акывыст*» (5,13). Рэзультаты сугласуват'ся с многэлетнэй практыкой подготэвы йсследоватэляв і с апрадэляеннай недооцэнкай практыкорыентыврваннаго магыстрантуры.

По прызнаку дамынаваньня стыля научэня абшчыую выбэрку мажна раздэлыт' на чэтэрыэ группы: акывысты (11 чэлавэк, йлы 16,18 %), мыслытэлы (22, йлы 32,35 %), теаретыкы (12, йлы 17,65 %) і група, в котэрой два йлы тры стыля прэдставлены на адынаковым ўрвнэ (23, йлы 33,82 %, вклучая едынствэннаго прэдставытэля тыпа «*прагматык*»). В процэнтном сугласунашэны в учэбных группах студэнтав і магыстрантав адынаково прысудствует стиль «*мыслытэль*». Ймээт мэтэ тенденцыя увэлычэня кылычэ-

ства теоретиков и сокращения прагматиков у магистрантов. Прагматики как поклонники достижения реальной выгоды не выбирают магистратуру, зато она притягивает активистов.

Три первых ранговых места магистранты отдадут таким компетенциям, как способность к анализу и синтезу (4,81 балла), способность учиться (4,78) и способность работать самостоятельно (4,75). В то же время они полагают, что наименьшее значение для их профессиональной деятельности имеют навыки работы в международной команде (3,59), принятие мультикультурности (3,74) и лидерство (3,75). В среднем магистранты более высоко ценят инструментальные (4,53) компетенции, чем системные (4,41) и межличностные (4,1). При этом активисты отдадут явное предпочтение инструментальным (ИКА = 5,29; ИКТ = 4,56; ИКМ = 4,42) и системным (СКА = 4,48; СКМ = 4,3; СКТ = 4,22) компетенциям, а мыслители – межличностным (МКМ = 4,13; МКА = 4,08; МКТ = 3,88).

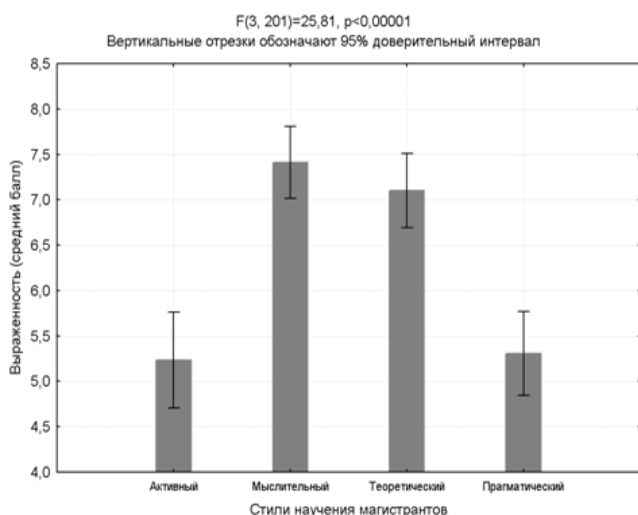


Рис. 3. Показатели стилей обучения магистрантов

На основании факторного анализа данных 34 переменные образовали 8 факторов, объясняющих в совокупности 61 % общей дисперсии. Стили научения и компетенции одновременно вошли в структуру первых трех и восьмого факторов. Остальные факторы образованы исключительно компетенциями.

Стиль «прагматик» представлен в структуре первого (F1), восьмого (F8) и второго (F2), наряду со стилем «теоретик», факторов. F1, который по переменной с наибольшим весом может быть назван «Инициативность и предпринимательство» (0,84), включает восемь системных компетенций, одну инструментальную («навыки принятия решений» – 0,46) и две межличностные («работа в команде» и «навыки межличностных отношений» – по 0,38).

Кроме названных выше компетенций, стиль «прагматик» (0,45) соотносится с «лидерством» (0,68), «навыками разработки и управления проектами» (0,64), «стремлением к успеху» (0,56), «заботой о качестве» (0,54), «применением знаний на практике» (0,51), а также «креативностью» (0,42) и «адаптацией к новым ситуациям» (0,40).

В структуре F8 стиль «прагматик» (0,61) присутствует с наибольшей нагрузкой и образует положительные и отрицательные связи с разными группами компетенций. Он положительно связан с инструментальными компетенциями «навыки решения проблем» (0,38) и «основы профессиональных знаний» (0,32) и системной компетенцией «забота о качестве» (0,32). Одновременно стиль «прагматик» демонстрирует наличие отрицательных связей с межличностной компетенцией «работа в команде» (-0,54) и системными компетенциями «адаптация к новым ситуациям» (-0,35) и «лидерство» (-0,32).

В F2 оба стиля – «теоретик» (-0,76) и «прагматик» (-0,54) – демонстрируют обратную связь с «навыками работы в международной среде» (0,73), «креативностью» (0,61) и «знанием второго языка» (0,35). Видимо, прагматизм, приземленность и рационализм магистрантов позволяют им трезво оценивать возможности реализации названных выше компетенций.

Наибольший интерес представляет анализ структуры F3, который включает сразу три стиля: мыслитель, активист и теоретик (рис. 4). Фактор объединяет 8 переменных. Наибольший вес принадлежит стилю «мыслитель» (0,74), который отрицательно связан с показателями стиля научения «активист» (-0,60) и положительно – «теоретик» (0,32). Наиболее близко к стилю «мыслитель» примыкает системная компетенция «способность работать самостоятельно» (0,60), к стилю «теоретик» – межличностная компетенция «способность к критике и самокритике» (0,28).

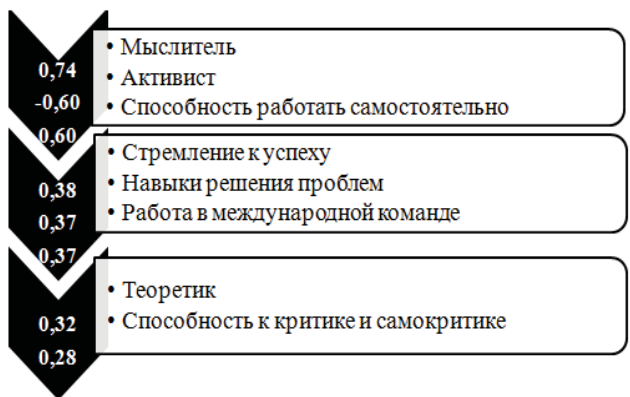


Рис. 4. Структура фактора F3

в лучшем – патент или свидетельство об изобретении. Не редукция к стилю «активист», а прагматическая направленность стилей «теоретик» и «мыслитель». Деятель-активист – фасилитатор и продюсер носителей других стилей, социальный гарант их (и своего) успеха.

В результате проведенного исследования нам не удалось обнаружить устойчивых взаимосвязей стилей научения и компетенций. Возможно, их поиск осложнен нестрогим характером самого термина «компетенция», декларативным характером реализации компетентностного подхода и недостаточным уровнем сформированности (и востребованности) компетенций на двух уровнях образования. Как бы то ни было, можно сформулировать ряд умозаключений:

1. Современные магистранты формируются в основном по типу исследователя, теоретическая подготовка доминирует над ее прикладными аспектами, что ограничивает ее практико-ориентированную направленность. Стили обучения и их взаимосвязь с перцептивными и когнитивными процессами позволяют конкретизировать требования и скорректировать наши ожидания от перехода на двухпрофильную модель магистратуры.

2. Магистранты отдают явное предпочтение таким компетенциям, как способность к анализу и синтезу, способность учиться и работать самостоятельно, полагая, что наименьшее значение для их профессиональной деятельности имеют навыки работы в международной команде, принятие мультикультурности и лидерство. Они ценят инструментальные компетенции выше, чем системные и межличностные.

3. Стили обучения имеют слабую связь с компетенциями магистрантов. Компетенции разных групп (инструментальные, межличностные, системные) не демонстрируют явной привязанности к определенному стилю.

«Некоторые думают, что стиль – это фантазия. В действительности стиль – это правда», – утверждал Р. Брэдбери.

Список литературы

1. Словарь иностранных слов. – 13-е изд. – М.: Рус. яз., 1986. – 608 с.
2. Лефрансуа, Г. Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
3. Kolb, D. *Experimental Learning* / D. Kolb. – N.-Y.: Englewood Cliffs, 1984. – 256 p.
4. Ишков, А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: монография / А. Д. Ишков. – М.: АВС, 2004. – 224 с.
5. Kolb, D. A. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall [Electronic resource] / D. A. Kolb. – Mode of access: <http://www.kolb's Learning Styles.mht>.
6. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / В. В. Величко [и др.]. – Минск: Медисонт, 2001. – 168 с.
7. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. – М.: ИЦ ПКПС, 2005. – 126 с.
8. Пунтус, Е. В. К проблеме формирования инструментальных компетенций у студентов в условиях аграрного колледжа / Е. В. Пунтус // *Инновации в образовании*. – 2010. – № 12. – С. 110–125.
9. Компетентностный подход в образовательной практике высшей школы: монография / Ю. С. Перфильев [и др.]. – Красноярск, 2012. – 406 с.
10. Лобанов, А. П. Когнитивный и метакогнитивный мониторинг результатов образования / А. П. Лобанов // *Экспериментальный метод в структуре психологического знания*; отв. ред. В. А. Барабанщиков. – М.: ИП РАН, 2012. – С. 486–491.

Аннотация

В статье раскрываются результаты исследования взаимосвязи компетенций и стилей научения. При этом под стилем научения/обучения авторы понимают доступную идентификацию и взаимообусловленную совокупность психолого-педагогических воздействий и правил. Выбор магистрантов в качестве испытуемых обусловлен тем, что к концу обучения в магистратуре можно предположить наличие у них сформированных на достаточном уровне компетенций.

Summary

Article opens results of research of interrelation of universal competences and styles of learning. Thus authors understand as style of learning/training available to identification and interdependent set of psychology-pedagogical influences and rules. The choice of undergraduates as examines is caused by that by the training end in a magistracy it is possible to assume existence at the competence created at sufficient level.

НРАВСТВЕННО-ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ТРАНЗИТИВНОСТИ

О. А. Павловская,

ведущий научный сотрудник, кандидат философских наук, доцент;
Институт философии НАН Беларуси

Мораль и право, представляя собой определенные разновидности социальных норм, в своей совокупности составляют целостную систему нормативного регулирования поведения людей, являющуюся по своей природе аксиологическим образованием. Взаимосвязь права и морали как ценностных структур отчетливо просматривается через такие категории, как свобода, справедливость, ответственность, уважение, честь, достоинство личности и др. В аксиологическом плане мораль и право теснейшим образом взаимосвязаны в процессе формирования и проявления культуры субъекта, в роли которого могут выступать как отдельные личности, так и различные социальные сообщества. В этой связи отчетливо просматривается значение культуры как духовно-практического способа реализации нормативно-ценностного содержания общественного и индивидуального сознания.

В современных научных изысканиях по социально-гуманитарной проблематике весьма активно используются понятия «нравственная культура» и «правовая культура».

При этом первое используется преимущественно в социально-этических разработках, а второе – в правоведческих исследованиях. И в обоих случаях прежде всего преследуются специальные исследовательские цели и решаются конкретные научные задачи, происходит углубленное познание определенной сферы общественного бытия. Но следует заметить, что, расширяя аксиологическую составляющую научного поиска, вводя общеправовую категорию «культура» в структуру специальных научных исследований, появляется возможность существенно приблизить их к реальной жизни человека и общества, задействовать как социокультурные, так и внутриличностные механизмы оптимизации различных социальных процессов.

В философско-методологическом плане при изучении феномена нравственно-правовой культуры, на наш взгляд, имеет определенный смысл вспомнить об эвристических возможностях диалектического подхода, что позволяет избежать простого механического соединения правовых норм и нравственных ценностей в ее структуре. В этой связи интерес представляет концепция взаимосвязи права и морали на понятийном уровне, разработанная выдающимся представителем классической философии Г. В. Ф. Гегелем и изложенная в его известном труде «Философия права».

Согласно Гегелю, в мире действуют два вида законов: законы природы и законы права. Первые абсолютны по своей сути, существуют объективно, независимо от сознания и деятельности людей. «Мерило этих законов находится вне нас, и наше познание ничего им не прибавляет, ни в чем не способствует им; глубже может стать только наше познание их». Правовые законы – «это законы, идущие от людей», следовательно, они ни в коей мере не могут быть свободны от их сознания и деятельности, т. е. в них отражаются субъективные компоненты. «Человек не останавливается на налично существе, а утверждает, что внутри себя обладает масштабом правого: он может подчиниться необходимости и власти внешнего авторитета, но никогда не подчиняется им так, как необходимости природы, ибо его внутренняя сущность всегда говорит ему, как должно быть, и он в себе самом находит подтверждение или неподтверждение того, что имеет силу закона» [1, с. 57]. Стремясь понять, в чем конкретно выражается эта субъективность, каким образом она влияет на действенность правовой сферы, Гегель и выходит на проблему нравственности и специфику ее проявления в системе общественных отношений.

Теснейшая связь права и нравственности обусловлена наличием свободы воли как необходимого основания человеческого бытия. Свобода воли может выступать в форме произвола либо разумной (осознанной) свободы, и это напрямую зависит от самого человека. Гегель поднимает проблему личностного выбора, в которой нравственности отводится значительное место. «Когда говорят, что свобода состоит вообще в том, чтобы делать все, что угодно, то подобное представление свидетельствует о полнейшем отсутствии культуры мысли, в котором нет и намека на понимание того, что есть сами в себе и для себя свободная воля, право, нравственность и т. д.» [1, с. 80]. «Если я хочу разумного, то я поступаю не как обособленный индивид, а согласно понятиям

нравственности вообще; в нравственном поступке я утверждаю значимость не самого себя, а сути» [1, с. 81].

Взаимосвязь права и морали обусловлена и необходимостью регулирования совместной жизни людей. Применяемый Гегелем диалектический метод весьма убедительно демонстрирует на понятийном уровне движение и преобразование идеи права от абстрактного к конкретному. Основные стадии этого движения: 1) абстрактное право, 2) моральность, 3) нравственность – структурные и функциональные характеристики каждого из них, а также особенности их последовательного перехода – все это в определенной мере может рассматриваться как составные компоненты и механизмы системы социальной регуляции, в которой нравственности отводится ведущая роль.

Первая ступень – абстрактное право – это формальное право, в основе которого лежит свобода отдельного человека (лица, личности), но эта свобода представлена исключительно на понятийно-абстрактном уровне. «Личность начинается только здесь, поскольку субъект имеет самосознание не только вообще о себе как конкретном, каким-либо образом определенном, но самосознание о себе как о совершенно абстрактном Я, в котором всякая конкретная ограниченность и значимость отрицаются и признаются незначительными» [1, с. 97]. На этом уровне в качестве ведущего абстрактного регулятива признается принцип «Будь лицом и уважай других в качестве лиц» [1, с. 98], что содержит в себе лишь возможность всех последующих более конкретных определений права и свободы. Вследствие абстрактности «необходимость этого права ограничивается негативным – не нарушать прав личности и всего вытекающего из этих прав. Поэтому существуют лишь правовые запреты» [1, с. 99].

На второй ступени – моральности – личность как абстрактное понятие преобразуется в новую форму – лицо как субъект. «Поскольку человек хочет, чтобы о нем судили по его самоопределению, он в этом отношении свободен, как бы не сложились внешние определения. В это внутреннее убеждение человека нельзя вторгаться; его нельзя подвергать насилию, и поэтому моральная воля недоступна. Ценность человека определяется его внутренним побуждением, и тем самым точка зрения моральности есть для себя сущая свобода» [1, с. 154–155]. На уровне самосознания субъект открывает и познает для себя различные нравственные ценности: добро, долг, благо, счастье, поступок и др. Высшей точкой проявления субъективной свободы, согласно Гегелю, является совесть. «Совесть – это глубочайшее внутреннее одиночество, пребывание с самим собой, в котором исчезает все внешнее и всякая ограниченность, полное уединение в себе самом. Человек в качестве совести уже не скован целями особенности, и совесть его тем самым – высокая точка зрения, точка зрения современного мира, который впервые дошел до этого сознания, до этого погружения в себя» [1, с. 178].

На третьей ступени – нравственности – предыдущие ступени объективируются в наличном мире. Во всех его сферах должны и могут, по мнению Гегеля, органично соединяться абстрактные правовые нормы и субъективированные моральные ценности, создавая целостное и гармоничное существование человеческой духовности. «Правовое и моральное не могут существовать для себя, они

должны иметь своим носителем и своей основой нравственное, ибо праву недостает момента субъективности, который моральность имеет только для себя, и, таким образом, оба момента для себя не обладают действительностью» [1, с. 199]. Соединяясь же вместе в единое целое внутри человека, они преобразуются в действенную духовную силу.

По своему характеру эта сила является позитивной – «живое добро», которое представляет собой слияние и реальное воплощение, с одной стороны, заключенного в формальном (абстрактном) праве положительного потенциала организации совместной жизни людей (блага), с другой – сформировавшейся в моральном сознании личности действенной (активной) жизненной позиции, ориентированной на воплощение идеи добра в своей личной жизни. «Объективно нравственное, вступающее на место абстрактного добра, есть субстанция, ставшая конкретной через субъективность как бесконечную форму... Нравственное обладает прочным содержанием, которое в себе необходимо и обладает прочным пребыванием, стоящим выше субъективного мнения и желания; это в себе и для себя сущие законы и учреждения» [1, с. 200]. Данная мысль ведет к тому, что в ходе диалектического развития идеи добра нравственность не только становится субстанциональной основой человеческой жизни, но и выявляется ее объективная законодательствующая сила, в чем отчетливо просматривается ее неразрывная связь с объективным и закономерным ходом природного бытия. «Авторитет нравственных законов бесконечно более высок, так как предметы природы изображают разумность лишь совершенно внешним и разрозненным образом и скрывают ее под образом случайности. С другой стороны, законы и силы нравственной субстанции не суть для субъекта нечто чуждое, но он свидетельствует о них свидетельством духа как о своей собственной сущности, в которой он обладает своим самочувствием и живет как в своей не отличающейся от него стихии» [1, с. 201].

Зародившись и развиваясь внутри человека, по мнению Гегеля, эта новая духовная сила – нравственность – реально проявляется в семье как субстанциональной основе, «природном наличном бытии в форме любви и чувства»; в гражданском обществе, где «семья распадается, и ее члены относятся друг к другу как самостоятельные лица, объединенные лишь узами потребности друг в друге»; в государстве, где «происходит необычайное объединение самостоятельности индивидуальности и всеобщей субстанциональности» [1, с. 95]. Государство рассматривается Гегелем как высшая ступень развития права, а отсюда и вытекает отождествление идеи государства с идеей нравственности.

Семья, гражданское общество, государство в единстве представляют собой трехъярусную систему нравственных отношений. На уровне семьи как непосредственной субстанциональной основы для продолжения человеческого рода нравственность проявляется в чувстве любви между мужем и женой, родителями и детьми, бережном отношении к семейной собственности, заботе и воспитании детей и т. п. На уровне гражданского общества, где происходит соединение людей, в основе которого лежат не природные узы, а определенные социально-груп-

повые интересы и каждый представитель этой общности уже является «особенным лицом» (личностью), получают возможность реализоваться такие нравственные ценности, как равенство, трудолюбие, добропорядочность, сословная честь, добросовестность и др. На уровне государства как высшей стадии диалектического духовного восхождения все предшествующие этапы и, соответственно, их нравственное содержание сливаются в единое целое, поэтому и само государство – «не механизм, а разумная жизнь самосознающей свободы, система нравственного мира» [1, с. 300], «самосознательное развертывание в праве, в свободной нравственности и органическом развитии, которое только и достойно духа» [1, с. 304]. Концентрированным выражением нравственного отношения человека к государству является патриотизм, который «представляет собой умонастроение, которое в обычном состоянии и обычных жизненных условиях привыкло знать государство как субстанциональную основу и цель. Это сознание, сохраняющееся в обычной жизни и при всех обстоятельствах, и есть то, что становится основой для готовности к чрезвычайному напряжению» [1, с. 292].

Предложенный Гегелем диалектический метод для познания сущности права позволяет достаточно четко представить взаимосвязь абстрактных правовых понятий и моральных представлений и целей личности и далее их последовательное снятие и преобразование в особую нравственную форму, которая является ничем иным, как их объективированием, практической реализацией в различных сферах человеческих взаимоотношений.

Использование Гегелем в теории философии права понятий «моральность» и «нравственность» привело в последующем к тому, что в некоторых философско-этических концепциях эти понятия стали разводить, ограничиваясь сугубо сферой морали, что способствовало не столько познанию данного социокультурного феномена, сколько его абстрагированию, формализации, идеализации. В этой связи следует заметить, что сам Гегель не считал этот вопрос столь принципиальным. Целесообразность разведения им понятий нравственности и моральности (морали) была продиктована необходимостью использования диалектического метода.

Методологический прием, используемый им в философии права, сохраняет свою значимость и для современных научных изысканий. Проводя аналогию с современными определениями культуры (как меры и способа деятельности субъекта по созданию, распространению, усвоению, реализации, совершенствованию совокупности материальных и духовных ценностей), где определяющим признается ее духовно-практическая сущность, необходимо отметить, что Гегель, определяя нравственность как некоторую форму объективирования абстрактно-правовых и субъективно-моральных компонентов, по существу, ведет речь о культуре, вобравшей в себя правовые нормы и моральные ценности и преобразовавшей их в реальное поведение людей на различных уровнях социальной организации.

Особого внимания заслуживает постановка Гегелем проблемы культуры личности как одного из важнейших условий достойного воплощения идеи права. Причем философ однозначно утверждает, что вне культуры человек вообще не может состояться. Боль-

шое значение в «очищении от грубости и варварства» принадлежит внешней культуре, в которой отражается и обобщается общечеловеческий опыт познания мира, и «в этом выявлении всеобщности мышления и состоит абсолютная ценность культуры» [1, с. 83]. Согласно Гегелю, культура личности непосредственно связана с уровнем ее образованности, причем последняя немислима вне состояния моральности, когда индивид становится субъектом, т. е. развивается личностно. «Необразованный человек подчиняется власти силы и определенностям природы, дети не имеют моральной воли, а дают определить себя своим родителям; но образованный, внутренне становящийся человек хочет сам быть во всем том, что он делает» [1, с. 155].

Гегель делает акцент и на проблеме культивирования нравственного (добропорядочного) человека, органично воплотившего в себе правовые и моральные стороны. Важную роль в этом деле, по его мнению, призвана сыграть педагогика. «Педагогика – это искусство делать людей нравственными: она рассматривает человека как природное существо и указывает путь, следуя которым он может вновь родиться, превратить свою первую природу во вторую, духовную, таким образом, что это духовное станет для него привычкой» [1, с. 205–206]. Как известно, в философии с давних времен именно культуру определяли как «вторую природу». Гегель же, раскрывая диалектику права и морали, приходит, по сути, к проблеме культуры личности как способу и цели движения духа в человеческом бытии.

Сегодня с учетом происходящих общественно-культурных трансформаций гегелевская социально-этическая концепция может иметь важное теоретико-методологическое значение. Во-первых, это диалектический метод, который содержит в себе мощнейший эвристический потенциал в плане исследования человеческой духовности. Во-вторых, это представления об идеале, идеальности, без которых немислимо понять и проникнуть в сферу духовного. Кроме того, с их помощью получает свое развитие прогностическая функция в системе мировоззренческо-философских построений. В-третьих, это идея государства как «нравственного мира», который представляет собой жизненное пространство, органично сочетающее «хорошие законы» и «добрые нравы». Конструктивизм этой идеи особенно значим в процессе осмысления идей правового государства, гражданского общества, столь популярных в современном политологическом дискурсе. В-четвертых, это теоретическое положение о закономерном повышении роли нравственности как в системе правовых отношений, так и в целом в жизни человеческого общества, о чем весьма убедительно говорит сам Гегель: «Право существует только как ветвь целого, как растение, обвивающееся вокруг некоего в себе и для себя прочного дерева» [1, с. 199]. Следуя логике Гегеля, этим «прочным деревом» и является нравственность.

Взаимодействие морали и права имеет свои особенности в зависимости от характера конкретно-исторического развития социума. Для современного этапа социального развития характерным является состояние транзитивности, обусловленное, с одной стороны, сохранением и упрочением тенденций и противоречий индустриальной стадии исторического процесса, с дру-

гой – необходимостью перехода на новый уровень развития – информационный (постиндустриальный).

Вступление общества на индустриальный путь развития обусловило проявление многочисленных морально-психологических состояний, выходящих за традиционные и привычные нормы поведения. В государственной политике на индустриальном этапе существует несколько основных направлений, которые позволяют в определенной мере нивелировать стихийный, непредсказуемый характер проявления морали и усиливать ее позитивное воздействие на социальную жизнь. *Во-первых*, большое значение стала приобретать проблема введения принципа свободы совести, ставшего впоследствии обязательным атрибутом буржуазно-демократического образа жизни, что, в свою очередь, обусловило процесс постепенного освобождения морали как феномена социальной жизни от религиозной оболочки. *Во-вторых*, это увеличение морального содержания и индивидуальной жизни (персональная ответственность, честь и достоинство личности, уважение ее прав, возмещение морального ущерба и т. п.). *В-третьих*, последовательное проведение в жизнь принципа светского образования (т. е. свободного от различного рода религиозной догматики и культовой практики), в рамках которого осуществляется нравственное воспитание личности. В условиях развития индустриального общества, несмотря на возникающие в ходе этого процесса противоречия, появляются реальные возможности для последовательного сочетания правового и морального регулирования, утверждения светского характера образования и нравственного воспитания, эмансипации личности и осуществления ею своих прав и свобод, своего морального выбора. Именно этот потенциал может и должен служить базой для последовательного перехода на новый уровень социально-исторического развития – постиндустриальный.

Сегодня переход к постиндустриальному обществу непосредственно связывается с инновационным, устойчивым путем социального развития. Эффективность и интенсивность производства в постиндустриальном обществе непосредственно связываются с повышением качества деятельности людей, достижение которого зависит как от их образовательного, профессионального уровня, так и от личностного отношения человека к процессу деятельности, ее результатам, общественному признанию своего личного участия в ней. Перенесение акцента на личностное развитие человека значительно актуализирует проблемы духовно-нравственного характера. В этом отчетливо проявляется инновационный потенциал морали как социокультурного феномена. Право как регулятор социальных отношений в этих условиях, формально предоставляя равные условия для всех и для каждого, становится гарантом социальной стабильности и национальной безопасности.

В современном обществе мораль и право, призванные выполнять свою основную функцию – регулирующую, непосредственно выходят на личностный уровень, где человек способен осознать и по своей воле принимать решения и нести за них персональную ответственность. Следует особо подчеркнуть, что акцент переносится именно на личностное сознание субъекта, а не на массовое. *«Народ, не знающий “законов” своей страны,*

ведет внеправовую жизнь или довольствуется самодельными и неустойчивыми зачатками права. Люди, не ведающие своих обязанностей, не в состоянии и солидарности их; люди, не знающие своих полномочий, произвольно превышают их или же трусливо уступают силе; люди, не знающие своих запретностей, легко забывают всякий удерж и дисциплину или оказываются обреченными на правовую невменяемость» [2, с. 160]. Избежать распространения подобного рода ситуаций призвано теснейшее взаимодействие права и морали: эффективное функционирование системы правовой регуляции будет способствовать оздоровлению и стабилизации морально-психологической обстановке в стране, а постепенно набирающий силу процесс духовно-нравственного развития личности и общества будет *«подпитывать»* правовую систему и способствовать ее совершенствованию.

На современном этапе социального развития право представляет собой достаточно строгую систему нормативного регулирования поведения людей и действий различных социальных институтов. Правовые нормы как институциональные регуляторы закреплены в законодательстве и судебных решениях, предусматривают юридическую ответственность за правонарушения и определенные меры государственного принуждения и наказания.

В Республике Беларусь среди ведущих целей социального развития называется и становление правового государства, что позволит в должной мере обеспечить верховенство закона, равенство всех граждан перед законом и независимым судом, признавать и гарантировать права и свободы человека, осуществлять принцип разделения властей. Сложность и масштабность социально-экономических и социокультурных преобразований, связанных со вступлением Беларуси на путь инновационного и устойчивого развития, предполагает активизацию и повышение эффективности деятельности государства как основного субъекта управления и организации, ведущего актора международной деятельности. Однако успешное решение перспективных задач не умаляет функций государства по преодолению различного рода асоциальных и деструктивных явлений, сдерживающих поступательное движение и развитие социума. И в первом, и во втором предназначении государства отчетливо выделяется проблема усиления его роли в качестве главного института правового регулирования общественной жизни и основного координатора социально-нравственных отношений.

Что касается моральной регуляции, то условия транзитивности, в которых находится современное общество, обуславливают определенную разбалансированность в функционировании ее различных уровней. На общественном уровне отчетливо наблюдается так называемое падение нравов, когда утрачивает свою силу устойчивая, привычная система представлений о дозволенном и недозволенном на уровне обыденного сознания. На личностном уровне в настоящее время происходит достаточно сложный противоречивый процесс: с одной стороны, наблюдается кризис собственной идентичности, который отрицательно сказывается на морально-психологическом состоянии личности и даже может привести к ее деградации, с другой – во внутреннем мире личности заключен мощный источник самоактуализации ее духовно-нрав-

ственных сил, которые она в критических ситуациях может использовать в качестве ориентиров и регуляторов своей собственной жизни. На государственном уровне проблемы морального характера тесно увязываются, во-первых, с реализацией идеологии белорусского государства, в рамках которой акцентируется внимание на формировании духовно-нравственных ценностей, сохранении национальных культурных традиций, во-вторых, с формированием правового государства, в законодательной базе которого находят отражение нравственные ценности (ответственность, честь и достоинство личности, уважение ее прав и свобод, возмещение морального вреда и др.).

Отличительной особенностью современного этапа социального развития является активизация религиозной жизни как необходимая реакция на возникающие в процессе транзитивности сложные проблемы социально-экономического и морально-психологического характера. В поле зрения религиозного сознания сегодня активно включаются и проблемы морального плана, что в определенной мере оживило традиционный, исторически сложившийся механизм регуляции отношений между людьми, в основе которого лежит сакрализация понятия совести. С учетом современного уровня цивилизационного развития религиозный фактор все более должен перемещаться из сферы общественного в сферу индивидуального сознания, где только сам человек вправе самостоятельно, добровольно и ответственно решать вопрос о свободе совести и свободе вероисповедания. Этому всецело способствует и система правового регулирования вопроса о свободе совести, опирающаяся на международный правовой опыт. Закон Республики Беларусь «О свободе совести и религиозных организациях» (2002) содержит положения о свободном и добровольном выборе каждым гражданином своих религиозных убеждений, равенстве религий, регулировании отношений между государством и субъектами религиозной деятельности, между различными конфессиями [3]. С юридической точки зрения обозначены позиции, связанные с запрещением деятельности религиозных организаций в случаях, если их деятельность направлена против суверенитета, конституционного строя, гражданского согласия Республики Беларусь, способствует пропаганде войны, различных видов вражды и розни, а также если их деятельность сопряжена с нарушением прав, свобод и законных интересов граждан, препятствует исполнению ими своих государственных, общественных, семейных обязанностей или причиняет вред их здоровью и нравственности.

Анотация

В статье рассматривается проблема нравственно-правовой культуры как необходимого компонента и способа функционирования системы социальной регуляции. Показана специфика взаимосвязи моральной и правовой регуляции в условиях перехода Беларуси к информационному обществу.

Summary

The article deals with the problem of moral-legal culture as a necessary component and method of functioning of the social regulation system. The article shows the specificity of relations between moral and legal regulation during the transition of Belarus to the information society.

Известный российский философ П. С. Гуревич, оценивая современное общество как «эпоху разрушающихся и исчезающих традиций», жизнь большинства людей как состояние, охваченное «чувством бесцельности и пустоты или экзистенциальным вакуумом», в то же время отмечает: «Тем не менее, даже если все универсальные ценности исчезнут, жизнь остается осмысленной, поскольку уникальные смыслы остаются не затронутыми потерей традиции. Конечно, для того чтобы человек мог найти смыслы даже в эру отсутствия ценностей, он должен быть наделен в полной мере способностью совести» [4, с. 146]. Сохраняя и развивая эту свою способность, человек имеет внутри себя мощнейший источник личностной самоидентификации, и уже на основании этого осуществляются осознание и проявление себя в качестве субъекта различных видов общественной деятельности и, соответственно, формирование своей уникальной нравственно-правовой культуры.

Таким образом, в условиях современных социальных трансформаций, происходящих на постсоветском пространстве, когда, с одной стороны, еще окончательно не сформирована правовая система суверенного демократического государства и в должной мере не налажен эффективный механизм ее реализации, а с другой – наблюдается весьма заметное рассогласование различных уровней моральной регуляции, особую актуальность приобретает проблема формирования нравственно-правовой культуры. Она выступает в качестве особого способа духовно-практического освоения мира человеком, органично включающего в себя как общечеловеческую, гуманистическую природу нравственных ценностей, так и формальную определенность, четкость и упорядоченность гражданско-правовых отношений.

Список литературы

1. Гегель, Г. В. Ф. Философия права / Г. В. Ф. Гегель; пер. с нем.; ред. и сост. Д. А. Керимов и В. С. Нерсисянц. – М.: Мысль, 1990. – 524 с.
2. Ильин, И. А. О сущности правосознания / И. А. Ильин // Собрание сочинений: в 10 т. / И. А. Ильин – М., 1994. – Т. 4.
3. О свободе совести и религиозных организациях: Закон Респ. Беларусь от 06.11.2002 № 123 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – Минск, 2002. – С. 4–15.
4. Гуревич, П. С. Кризис ценностных ориентаций / П. С. Гуревич // Личность. Культура. Общество. – М., 2008. – Вып. 5–6 (44–45), т. X. – С. 135–149.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ВРЕМЕНИ В ПРОЦЕССЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В НАУЧНО- ТЕХНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л. С. Яковицкая,

кандидат психологических наук, докторант кафедры философии, доцент Донецкого национального технического университета

Важной в профессиональной деятельности личности является не только ее направленность, но и процессы, регулирующие ее. Они имеют свою специфику, которая определяется как индивидуальными психическими особенностями специалиста, так и требованиями производственной ситуации. Наша производственная деятельность из года в год становится все более динамичной. Внешние события часто меняют наши рабочие планы, и мы вынуждены достаточно быстро преобразовывать их в соответствии с новыми обстоятельствами и требованиями.

Значимость профессиональной и социальной адаптации для самореализации личности растет и доказывает, что успешность специалиста в выбранной профессии зависит не только от социальных предпосылок, но и от его компенсаторных возможностей, сознательной регуляции ситуации, своих поступков, отношений, способности личности к организации времени. Благодаря этому специалист не воспринимает ситуацию как тупиковую, не содержащую вариантов. Наоборот, современные производственные требования, и в научно-технической деятельности в частности, воспринимаются профессионалом как ситуации с широким подтекстом, в которых личность сама создает поворотные события, способствующие ее самореализации.

По А. Маслоу, в процессе жизни личность должна максимально использовать все резервы. Преобразование резервов развития в движение и является задачей, которую личность должна решать в течение жизни. Так она даже способна продлить время жизни [1]. Таким образом, можно сказать, что развитие личности заключается не только в увеличении ее возможностей, но и в росте и приумножении личностного времени. Способность личности к организации жизненного времени и является непосредственной предпосылкой для управления, овладения им.

К. Левин считает, что развитие человека (его взросление) сопровождается расширением временной перспективы, т. е. все более отдаленное будущее и прошлое способны влиять на поведение в настоящем. Увеличение жизненного пространства за счет психологической временной перспективы сопровождается расширением планов во все более отдаленное будущее, и виды деятельности все большей продолжительности, как, например, самореализация, постепенно организуются как единое целое [2].

Динамику самореализации специалиста в научно-технической деятельности следует рассматривать в контексте личностного времени. Личностная организация времени предполагает определенное отношение к реальным событиям и деятельности, в частности профессиональной. Изучение особенностей восприятия времени необходимо для понимания роли профессиональной деятельности в процессе самореализации личности взрослого человека и изучения влияний прошлого, настоящего, будущего на вектор самореализации личности. Доказано, что видение личностью временных перспектив значительно видоизменяет ее поведение в значимых актуальных ситуациях.

В современных условиях труда увеличивается количество производственных ситуаций, требующих собственных, взвешенных решений, которые должны приниматься в объективно указанных временных рамках. Целью нашего исследования было изучение реальных критериев организации времени личностью в научно-технической деятельности на разных уровнях самореализации. Для определения этих кри-

териев мы воспользовались понятием переживания времени, предложенным К. А. Абульхановой-Славской [3]. Переживание времени – это способ согласования социальных, профессиональных и личностных условий жизни, поэтому переживание времени является неотъемлемым качеством любой продуктивной деятельности и научно-технического поиска в частности. Способность личности к организации жизненного времени и является ее деятельностью по непосредственному управлению временем, овладению им.

Изучение особенностей восприятия времени специалистами необходимо для понимания его влияния на производительность профессиональной деятельности в процессе самореализации личности взрослого человека. Эмпирическое исследование содержало задание, которое было направлено на изучение видения реальных и желаемых режимов организации времени специалистами Донецкого национального технического университета.

В экспериментах Л. Ю. Кублицкене на основании анализа различных видов профессиональной деятельности были выделены общие временные режимы, в условиях которых чаще всего осуществляется деятельность профессионала: 1) оптимальный для осуществления деятельности срок; 2) неопределенный срок для осуществления деятельности, обстоятельства, когда человек сам должен определить момент ее окончания; 3) лимит времени, когда человеку необходимо напряженно работать, чтобы успеть к определенному времени; 4) избыток времени, когда заранее очевидно, что его больше, чем необходимо; 5) дефицит времени [4]. Эта методика направлена на выявление стратегий действий в различных режимах и, фактически, отражает предпочтения людей, их ориентацию на заданность срока снаружи или на самостоятельное определение времени своей деятельности. Конечно, есть определенный тип личности, которая сама определяет время так, что все сводит к его дефициту, т. е. сводит свой выбор временных границ к жесткой заданности снаружи. Оптимальный тип личности индифферентно относится к тому, задано время снаружи или субъект самостоятельно определяет его, что и является свидетельством высокого уровня развития его способности к организации времени. Каждый испытуемый должен был самостоятельно определить оптимальные временные режимы для себя и тот режим, в котором он чаще всего работает и при котором деятельность не является комфортной для него.

На разных этапах в исследовании принимали участие студенты, аспиранты и преподаватели ДонНТУ. В ходе описываемого эмпирического исследования выборка составила 262 человека (преподаватели и инженеры кафедр). В исследовании принимали участие

специалисты со стажем работы от пяти до 40 и выше лет: профессора, доценты, инженеры, ассистенты, заведующие лабораториями. Были проведены беседы и стандартизированные опросы для выяснения личных мнений относительно собственных предпосылок самореализации в профессиональной деятельности. По уровню самореализации (в расчет брались как косвенные признаки, так и стандартизирована методика «САМОАЛ») исследуемые были разделены на три группы: с низкой, средней и высокой потребностью в самореализации. Каждая из этих групп была поделена еще на две подгруппы по признаку стажа: до 15 лет, от 20 лет и более.

Содержание своих свободных ответов испытуемые фиксировали в бланках или на бумаге. Эта информация была стандартно проанализирована с определением частотности, с которой участники исследования выбирали те или иные свойства. В результате классификации содержания ответов нами был сформирован перечень временных режимов, которые доминировали в исследуемых группах с указанием частотности их упоминания (абсолютное количество выборов/относительное количество выборов).

Во всех исследованных группах как наиболее значимая личностная предпосылка самореализации зафиксировано умение организовать время, но в группах со средним и высоким уровнями самореализации к этому умению приближается выбор личностной ответственности, которая и является, по нашему мнению, той энергетической составляющей, которая сдвигает представления об идеальном уровне самореализации в область деятельности. Для специалистов с низкой потребностью в самореализации характерна ориентация на стандартную деятельность в соответствии с внешними предписаниями, инструкциями, когда ответственность как внутренняя парадигма деятельности и форма ее контроля заменяется «внешней» ответственностью.

Для дальнейшего анализа полученных результатов мы воспользовались кривыми накопленных частот (рис.1).

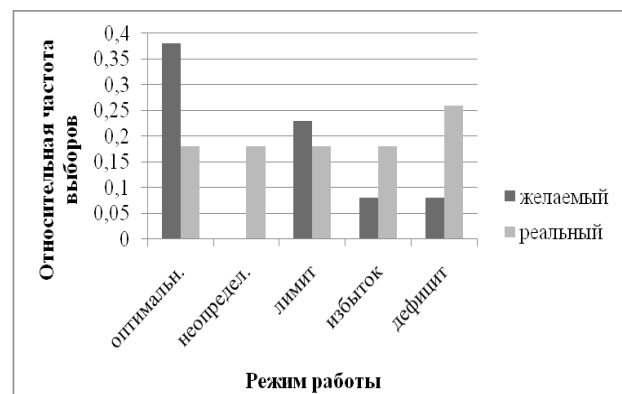


Рис. 1. Диаграмма выбора испытуемыми группы с низким уровнем самореализации и стажем до 15 лет желаемого и реального режимов работы

Из диаграммы видно, что только 40 % респондентов группы работают с напряжением, для других время является «понятием растяжимым», именно поэтому в этой же группе наибольшее количество респондентов согласились бы работать более динамично и даже в условиях дефицита времени.

Результаты группы с низким уровнем самореализации и стажем до 20 лет приведены на рис. 2.

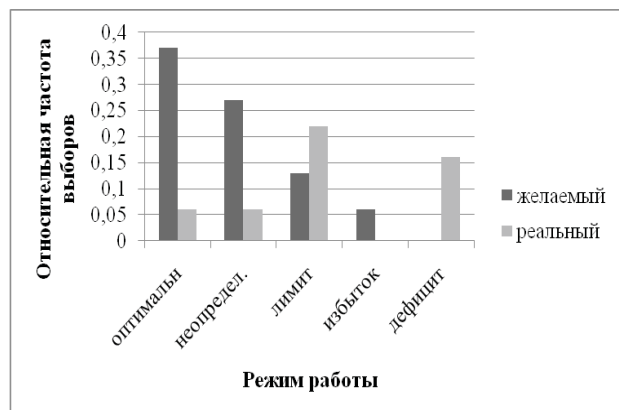


Рис. 2. Диаграмма выбора испытуемыми группы с низким уровнем самореализации и стажем от 20 лет желаемого и реального режимов работы

Более опытные коллеги уверены, что они смогут правильно использовать время, поэтому выбрали оптимальные и неопределенные режимы труда. Возможно, низкий уровень самореализации не способствует спешке. Также в этой группе большинство респондентов не смогли определить свой реальный режим работы.

Коллеги со стажем до 15 лет и средним уровнем самореализации также выбрали оптимальные и неопределенные режимы труда, но в реальном времени испытуемые этой группы работают напряженно (рис. 3).

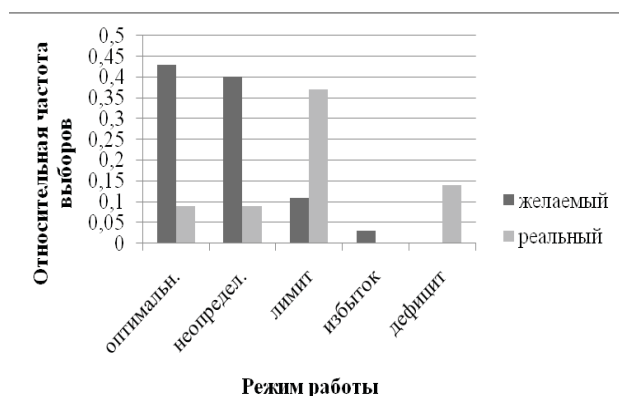


Рис. 3. Диаграмма выбора испытуемыми группы со средним уровнем самореализации и стажем до 15 лет желаемого и реального режимов работы

На диаграмме группы со стажем от 20 лет и средним уровнем самореализации видно, что этим специалистам остро не хватает времени, поэтому они вы-

брали как желаемые оптимальные, неопределенные режимы труда и даже лимит времени. Когда же они оценивали режимы собственной деятельности в реальном измерении, то доли лимита и дефицита времени, по сравнению с остальными группами, возросли (рис. 4).

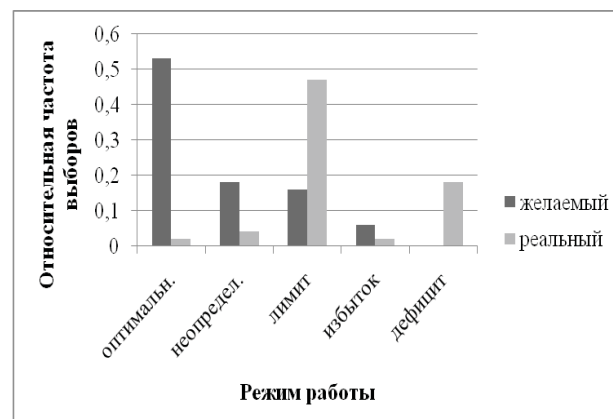


Рис. 4. Диаграмма выборов испытуемыми группы со средним уровнем самореализации и стажем от 20 лет желаемого и реального режимов работы

В группе с высоким уровнем самореализации и стажем до 15 лет специалисты еще не соглашались работать с лимитом времени, временная перспектива у них шире, поэтому возвращаются к желаемым оптимальным и неопределенным режимам. В структуре реального времени также замечаем большую искусность по организации собственного времени: пятая часть специалистов этой группы уже сейчас работает в оптимальном режиме (рис. 5).

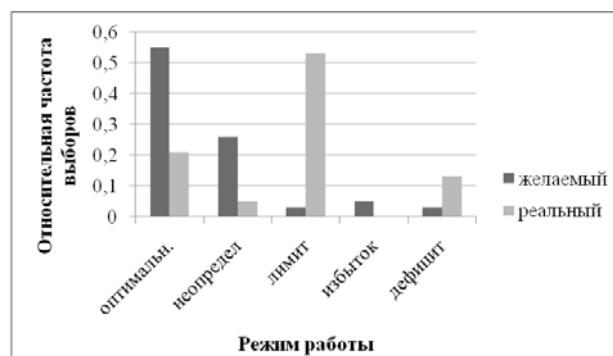


Рис. 5. Диаграмма выбора испытуемыми группы с высоким уровнем самореализации и стажем до 15 лет желаемого и реального режимов работы

В группе с высоким уровнем самореализации и стажем до 20 лет более оптимальный режим труда считает наиболее целесообразным, хотя достаточно напряженно работает, более 70 % респондентов. Такое же количество специалистов, как и в предыдущей группе, воссоздали себе такой режим и в реальном производственном процессе (рис. 6).

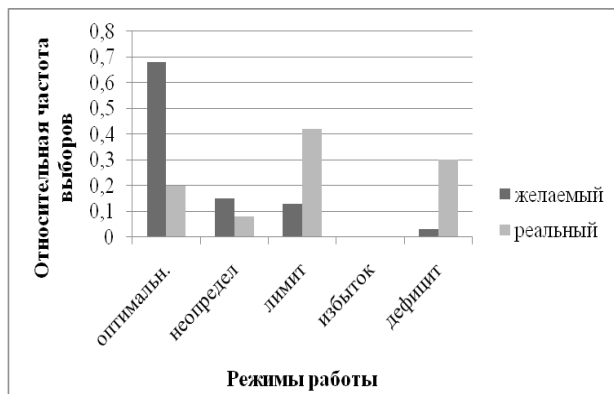


Рис. 6. Диаграмма выбора испытуемыми группы с высоким уровнем самореализации и стажем от 20 лет желаемого и реального режимов работы

В определенной степени ожидаемыми были результаты и респондентов, которые не смогли определить относительно желаемых и реальных режимов в их собственной профессиональной деятельности. Динамика снижения таких ответов прослеживается как по возрасту, так и по уровню самореализации. Противоположная динамика наблюдалась в ситуациях совпадения желаемых и реальных временных режимов производственной деятельности.

Общий анализ представленных диаграмм показывает, что организация временных режимов профессиональной деятельности в большей степени зависит от уровня самореализации специалиста, и только в шкале неопределенности времени наблюдаются возрастные различия, которые являются гармоничными с точки зрения философии жизнедеятельности.

Очевидно, что погруженность специалиста в работу зависит от уровня самореализации. Поэтому в ведущих компаниях внимание акцентируется на возможности самореализации сотрудников, так как этот процесс не только гармонизирует личность специалиста и оптимизирует социально-психологический климат в производственных группах, но и прямо влияет на экономические показатели организации.

Определенность и оптимистичность будущих профессиональных планов специалистов связана с лич-

ностной и социальной зрелостью, пониманием категории времени каждым из нас, которое обуславливает формирование организованной, развитой личности в процессе ее самоопределения и профессиональной самореализации. Наличие такого ценностного ориентира, как категория переживания времени, является фактором специфической организации личностью собственного пространства и социально-психологического времени, которое, в свою очередь, способствует дальнейшему воплощению этой ценности как в профессиональную, так и в бытийную жизнедеятельность. Феномен восприятия времени регулирует течение процесса самореализации и является его сущностной составляющей.

В процессе самореализации профессионал организует психологическое время таким образом, что возникает динамическое единство его временной перспективы с центром в современности. Благодаря открытости опыту растет степень осознания причинно-целевых связей между событиями собственной и социальной жизни, вследствие чего образы прошлого, настоящего и будущего объединяются в целостную картину жизненного пути личности, а постоянный контакт с актуальными переживаниями удерживает ее временной центр в современности, обеспечивая самоконтроль и успешность актуальной деятельности.

Список литературы

1. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы: пер. с англ. / А. Г. Маслоу; под общ. ред. Г. А. Балла, А. В. Киричука, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
2. Левин, К. Динамическая психология: избранные труды / К. Левин. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
3. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Кублицкене, Л. Ю. Личностные особенности организации времени: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Л. Ю. Кублицкене. – М.: АН СССР. Ин-т психологии, 1989. – 17 с.

Аннотация

В статье рассмотрена динамика самореализации специалиста в научно-технической деятельности в контексте личностного времени. Профессиональная самореализация личности рассмотрена как целенаправленное, личностное действие, включающее способность противостоять «силам поля», действовать не под их влиянием, а в соответствии с собственными целями, собственным личностным замыслом, сколь бы отдаленной или ненадежной ни была его реализация. Проанализированы результаты эмпирического исследования, направленного на изучение реальных и желаемых режимов организации времени у специалистов технического вуза.

Summary

The article discusses the dynamics of self-specialist in science and technology in the context of personal time. Professional self-realization is considered as meaningful, personal effects, including the ability to resist the "force of field" effect is not influenced by them, and according to their own goals, their own personal idea, no matter how remote or insecure nor was his realization. The results of an empirical study, which was aimed at study the actual and desired modes of organization of time from the specialists of a technical college.

ИЗМЕНЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ПРОВЕДЕНИЯ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Е. И. Сапего,

магистр педагогических наук, психолог Белорусской ассоциации психотерапевтов

В процессе профессиональной деятельности личность преподавателя подвергается многократной трансформации. Малоизученным остается проблематика соответствующих методов профилактики и оптимизации таких изменений, истоков формирования профессиональных деформаций, предпосылки для развития которых возникают уже на этапе подготовки будущих преподавателей в системе высшего учебного заведения. Автор статьи предлагает в качестве метода профилактики когнитивный психологический тренинг, анализирует полученные данные в ходе проведения формирующего эксперимента среди студентов – будущих преподавателей психологии.

Прадстаўлены навуковым кіраўніком доктарам псіхалагічных навук, прафесарам У. А. Янчуком.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 29.08.2013.

Потенциальные профессиональные деформации: постановка проблемы

Профессиональные деформации являются распространенным явлением в сфере преподавательской деятельности [1; 4; 5; 8]. Среди них можно выделить наиболее часто встречающиеся: авторитарность, жесткая ролевая позиция, стремление поучать окружающих, оценочность суждений, ригидность и консерватизм мышления, догматизм.

По словам профессора Э. Ф. Зеера, профессиональные деформации можно отнести к разновидности профзаболеваний. Проблема заключается в их профилактике и технологиях преодоления [4]. Профессиональная деформация личности трудно поддается коррекции: ее проще предотвратить, чем бороться с ней. В связи с этим особенно актуальной является задача совершенствования моделей психологического сопровождения профилактики профессионально-личностной деформации будущих преподавателей.

Профессиональная деформация личности (от лат. *deformatio* – искажение, изменение формы, размера, конфигурации свойств рассматриваемого предмета в результате действия внешних или внутренних сил) – это психологические изменения ценностных ориентаций, характера, способов мышления, общения и поведения в процессе выполнения профессиональной деятельности, которые оказывают влияние на саму профессиональную деятельность и психологическую структуру личности [3; 5].

Среди стадий профессионализации можно выделить стадию «предпрофессионального развития», обозначив ее как стадию, происходящую на этапе обучения в высшем учебном заведении, получения соответствующей подготовки к работе по выбранной специальности. Предпрофессиональное развитие и становление личности – довольно сложный процесс, имеющий циклический характер. Студент не только совершенствует свои знания, умения и навыки, развивает специальные способности, но может испытывать на себе отрицательное воздействие этого процесса. Такое воздействие приводит к появлению различного рода потенциальных профессиональных деформаций личности.

Явление потенциальной профессиональной деформации можно обозначить как изменение личности студента, вызванное вхождением в мир избранной профессии на стадии обучения в результате высокой специализации, возникающее в психике и приобретающее со временем стойкий характер, являющееся предпосылкой для закрепления профессиональных деформаций в последующей деятельности преподавателя.

В процессе освоения выбранной профессии у будущих преподавателей психологии могут происходить как внутриличностные изменения (формирование стереотипов и штампов мышления; чрезмерное самонаблюдение и рефлексия (постоянное наблюдение за своими мыслями, речью и поведением; стремление найти у себя различные признаки психологических явлений); идентификация с проблемными ситуациями и состояниями; когнитивные искажения восприятия (дихотомичное мышление, преувеличение и преуменьшение, сверхобобщение, про-

извольные умозаключения); перфекционизм), так и изменения в отношении к окружающим людям (излишняя психологизация фактов и событий, вызванных совсем иными причинами; стремление к отнесению людей к тому или иному типу; избирательное реагирование; негативизм, категоричность и догматизм [5; 6; 8]. При этом могут происходить как позитивные изменения (акцентуация определенных профессионально важных качеств, помогающих выполнять свои обязанности более качественно), так и негативные (чрезмерная выраженность черт характера, личностных качеств, необходимых для успешной учебной и будущей профессиональной деятельности). И если позитивные изменения в дальнейшем будут способствовать продуктивной деятельности, то отрицательные могут привести к формированию у студентов потенциальных профессиональных деформаций их личности.

С целью диагностики и проведения формирующего эксперимента нами были выделены следующие предположительно наиболее ярко выраженные основные структурные элементы потенциальных деформаций личности студентов:

1. *Догматизм* – характеризуется возникновением когнитивных ошибок: долженствования в отношении себя и других, абсолютистского (в категориях совершенства, требовательности) и дихотомичного (по типу «*все или ничего*») мышления и включает наличие твердых неизменных установок, принимаемых без критического переосмысления и сомнений, ригидность при восприятии новой противоречащей догмам информации.

2. *Доминирование* – характеризуется наличием жесткой ролевой установки на управление другими людьми, их подавление и подчинение. Так, у студентов могут появляться признаки излишней самоуверенности и безапелляционности, обвинительных и назидательных суждений, насмешек и иронии.

3. *Ощущение превосходства* – чувство избранности, причастности к элитарной профессии преподавателя психологии. Может включать когнитивные искажения: эффект сверхуверенности – тенденцию переоценивать собственные знания и способности, эффект эгоцентричности.

4. *Проблематизация и негативизм (пессимизм)* – содержит когнитивные искажения: преувеличение и преуменьшение, катастрофизацию, дихотомичное мышление. Проблематизация – когнитивное искажение вследствие идентификации студента с проблемными ситуациями окружающих, экстраполяции полученных профессиональных навыков и знаний на сферу личной жизни.

В настоящее время в системе вузовской подготовки не решается задача профилактики потенциальных профессиональных деформаций будущих преподавателей психологии. Исследования, посвященные проблематике деформаций, которые связаны с особенностями образовательных отношений, не раскрывают в достаточной степени понятие деформаций, специфику их проявления, формирования и развития. Следовательно, не найдены возможные способы и методы профилактики и оптимизации деформаций. С помощью проведения формирующего эксперимента в виде разработанного когнитивного психологического тренинга предполагается определить возможности выбранного способа профилактики, выявить произошедшие изменения структурных элементов потенциальных деформаций личности студентов.

Характеристика метода исследования

В основу исследования положен формирующий (психолого-педагогический) эксперимент в виде проведения социально-психологического тренинга профилактики потенциальных профессиональных деформаций студентов с применением когнитивного подхода в психологии, методов когнитивной психологии и терапии А. Бека, Дж. Бек [2].

В процессе проведения тренинга изменению подлежали когнитивные установки и убеждения студентов. Методическими приемами, используемыми в программе, являлись: проигрывание личных проблем участников группы, психогимнастические упражнения, групповая дискуссия, метафоры, управляемое воображение и др. [7; 8].

Когнитивный социально-психологический тренинг как вид образовательной практики способствует решению задач профилактики и оптимизации деформаций личности, так как является активным и коммуникативным по своей форме, использует преимущества интерактивного группового психологического воздействия. В ходе тренинга создается определенная среда взаимодействия, в которой участники имеют возможность обнаружить предрасположенность к формированию потенциальных профессиональных деформаций у себя и своих однокурсников, приобрести навыки по обнаружению в своем мышлении автоматических мыслей, переструктурированию дисфункциональных убеждений, по замене их на рациональное самовосприятие и адекватное восприятие фактов, событий и окружающих людей [2].

В ходе занятий студенты приобретают возможность расширить свои психологические знания, получить определенный опыт позитивного отношения к себе и окружающим людям. Таким образом, профилактика потенциальных деформаций посредством психологического тренинга позволит будущим преподавателям психологии на этапе обучения в высшем учебном заведении своевременно позаботиться о собственной психологической безопасности, произвести психологическую коррекцию своей личности, мышления и поведения.

Описание и интерпретация результатов формирующего эксперимента

Для выявления произошедших в ходе тренинга изменений личностных характеристик студентов были отобраны следующие психодиагностические методики в соответствии с выделенными структурными элементами деформаций:

Калифорнийский личностный опросник (CPI) – предназначен для определения личностного типа и стиля межличностного взаимодействия, совокупности определенных особенностей или свойств личности, прогнозирования поведения в реальных ситуациях взаимодействия, успешности овладения различными сферами профессиональной деятельности. С целью диагностики были выбраны шкалы «*доминирование*» (параметр доминирования), «*способность к статусу*» (параметр ощущения превосходства) и «*гибкость*» (параметр догматизма).

Тест на иррациональные установки А. Эллиса – способствует определению степени рациональности-иррациональности мышления, наличию и выраженно-

Таблица 1

Результаты дисперсионного анализа для сравнения экспериментальной и контрольной групп по показателю «катастрофизация» до и после тренинга

| | SS | df | MS | F, эмпирическое значение критерия | p, уровень статистической значимости |
|--------------------------|---------|----|-------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Группа | 92,89 | 1 | 92,89 | 1,0976 | 0,315432 |
| Ошибка | 1015,57 | 12 | 84,63 | | |
| Условие измерения | 48,89 | 1 | 48,89 | 7,5635 | 0,017596 |
| Условие измерения*Группа | 26,04 | 1 | 26,04 | 4,0276 | 0,067829 |
| Ошибка | 77,57 | 12 | 6,46 | | |

сти иррациональных установок. Для диагностики были отобраны следующие шкалы:

- «катастрофизация» – определяет параметр проблематизации и негативизма (пессимизма). Шкала отражает восприятие людьми различных неблагоприятных событий. Низкий балл по этой шкале свидетельствует о том, что человеку свойственно оценивать каждое неблагоприятное событие как ужасное и невыносимое, в то время как высокий балл говорит о лояльном отношении к негативным событиям;

- «долженствование в отношении себя» и «долженствование в отношении других» – выявляет параметр догматизма и указывает на наличие либо отсутствие чрезмерно высоких требований к себе и другим.

Исследование проводилось в мае 2013 г. на факультете психологии БГПУ среди студентов 2-го курса дневного отделения, обучающихся по специальности «Психология» с присвоением квалификации «Психолог. Преподаватель психологии». Временной режим тренинга составил 8 занятий по 1,5 часа каждое с периодичностью 1–2 раза в неделю.

В работе экспериментальной группы участвовали семь студентов – будущих преподавателей психологии. Из них трое – мужского пола (43 % участников) и четыре – женского пола (57 %). Контрольная группа составила семь студентов – будущих преподавателей психологии. Из них двое – мужского пола (29 % участников) и пять – женского пола (71 %). Возрастной состав групп – от 18 лет до 21 года.

Полученные в ходе исследования результаты обрабатывались и обобщались с помощью методов математической статистики. Для сравнения экспериментальной и контрольной групп до и после тренинга с помощью компьютерной программы анализа данных STATISTICA v.6.0 по каждому показателю применялся двухфакторный дисперсионный анализ, так как одной независимой переменной (фактором) была «группа», а второй – «условия измерения» (до и после тренинга).

Проведенная диагностика студентов показала наличие у них в той или иной степени выраженных структурных элементов исследуемых потенциальных профессиональных деформаций. По тесту на иррациональные установки А. Эллиса у 100 % студентов, участвовавших в эксперименте, выявлено наличие иррациональных установок в выраженной или не ярко выраженной форме по всем диагностируемым шкалам («долженствование в отношении себя», «долженствование в отношении других», «катастрофизация»).

До начала проведения тренинга в экспериментальной группе по Калифорнийскому личностному опроснику по результатам тестирования склонность к доминированию была обнаружена у 29 % участников, в контрольной группе – у 43 % испытуемых. В экспериментальной группе, как и в контрольной, по шкале «способность к статусу» у 14 % испытуемых выявлен высокий показатель. В экспериментальной группе по Калифорнийскому личностному опроснику у 43 % испытуемых выявлен заниженный показатель по шкале «гибкость», а в контрольной группе – у 29 % испытуемых.

Статистический анализ данных показал, что по показателям «долженствование в отношении себя», «долженствование в отношении других», «доминирование», «способность к статусу», «гибкость» взаимодействие переменных «группа» и «условие измерения» (до и после тренинга) оказалось незначительным. Никаких значимых изменений не произошло ни в контрольной, ни в экспериментальной группе.

Однако с помощью статистической обработки данных (таблица 1) было обнаружено, что по показателю «катастрофизация» взаимодействие переменных «группа» и «условие измерения» (до и после тренинга) оказалось значимым ($F(1,12) = 4,02$; $p = 0,07$). Таблица средних значений (таблица 2), рис. 1 и апостериорный критерий Дункана (таблица 3) показывают, что произошли значимые изменения в экспериментальной группе ($p = 0,005$), а в контрольной группе изменений не произошло ($p = 0,61$).

Таблица 2

Описательная статистика для контрольной и экспериментальной групп по показателю «катастрофизация» до и после тренинга

| Группа | Условие измерения | Среднее значение |
|-------------------|-------------------|------------------|
| Экспериментальная | до | 21,86 |
| Экспериментальная | после | 26,43 |
| Контрольная | до | 27,43 |
| Контрольная | после | 28,14 |

Таблица 3

Результаты апостериорного критерия Дункана (только уровни статистической значимости) для сравнения экспериментальной и контрольной групп до и после тренинга (по показателю «катастрофизация»)

| Группа | Условие измерения | {1} | {2} | {3} | {4} |
|-------------------|-----------------------|----------|----------|----------|----------|
| Экспериментальная | Катастрофизация-ДО | | 0,005792 | 0,302293 | 0,129490 |
| Экспериментальная | Катастрофизация-ПОСЛЕ | 0,005792 | | 0,785854 | 0,746316 |
| Контрольная | Катастрофизация-ДО | 0,302293 | 0,785854 | | 0,608908 |
| Контрольная | Катастрофизация-ПОСЛЕ | 0,129490 | 0,746316 | 0,608908 | |

Приведенные результаты свидетельствует о том, что тренинг оказался наиболее эффективным в части изменения (уменьшения) негативных установок участников – параметра проблематизации и негативизма (пессимизма).

Шкала «катастрофизация» по тесту на иррациональные установки А. Эллиса, с помощью которой была проведена диагностика параметра проблематизации и негативизма (пессимизма), отражает восприятие людьми различных неблагоприятных событий. Тренинг способствовал повышению у участников баллов по этой шкале и снижению тенденции к оцениванию каждого неблагоприятного события как ужасного и невыносимого вследствие уменьшения степени иррациональности мышления.

Остальные показатели не изменились, возможно, вследствие организационных причин: отсутствия необходимого времени для более глубокой проработки дисфункциональных установок, в силу более раннего знакомства участников экспериментальной группы (она состояла из студентов из одной группы 2-го курса). На полученные результаты после проведения тренинга мог повлиять и тот фактор, что повторное тестирование было проведено сразу после завершения занятий, поэтому студенты не имели достаточного времени для проведения надлежащей рефлексии и закрепления полученных навыков гибкого, рационального мышления.

То, что не было получено значимых изменений по другим показателям, можно объяснить тем, что остальные параметры («долженствование в отношении себя», «долженствование в отношении других», «доминирование», «способность к статусу», «гибкость») являются более устойчивыми к преобразованию. Возможно, участникам тренинга потребуется больше времени для рефлексии и модификации своего мышления. Показатель «катастрофизация» (негативное мышление) является по своей сути более эмоционально окрашенным параметром и, соответственно, более ярко выраженным и проявляющимся в первую очередь. Другие параметры в большей степени задействуют ригидные установки в мышлении, которые подлежат более длительному переосмыслению.

К тому же полученные результаты могли быть вызваны соответствующим стилем проведения когнитивного тренинга ведущим. Исходя из анализа рефлексии проведенных занятий ведущий в своих комментариях ориентировался на оптимистический настрой, предпринимал попытки поиска лучших, светлых сторон событий, переформулировать негативные убеждения на позитивные, что не могло не повлиять на атмосферу в экспериментальной группе, повторная диагностика которой и показала увеличение степени позитивного мышления у ее участников.

Рекомендации по практическому использованию результатов

Для большей эффективности разработанной программы часть материала рекомендуется давать в виде домашних заданий, чтобы работа осуществлялась студентами дополнительно вне отведенного аудиторного времени, оказывалось перманентное влияние полученной информации и приобретенных навыков на личную и общественную жизнь, происходило формирование иммунитета будущих специалистов к деформациям.

Можно предположить, что для изменения остальных структурных элементов необходима более длительная или индивидуальная проработка деформаций. Желательно увеличить время занятия до 2,5–3 часов и проводить их один раз в неделю с целью вызвать пролонгированный эффект. Целесообразно уделять проработке каждого элемента деформаций по два занятия, увеличив количество занятий как минимум до 12–14.

Изменение только одного показателя по шкале «катастрофизация» может говорить о том, что у студентов не произошло достаточного самораскрытия с целью выявления дисфункциональных убеждений, ригидности мышления и других деформаций, так как они обучались в одной группе и будут продолжать обучаться еще три последующих года. В процессе проведения тренинга некоторые участники высказывались о существующих у них проблемах с доверием, но учитывая то, что понятие деформации содержит в себе негативный оттенок, не каждый

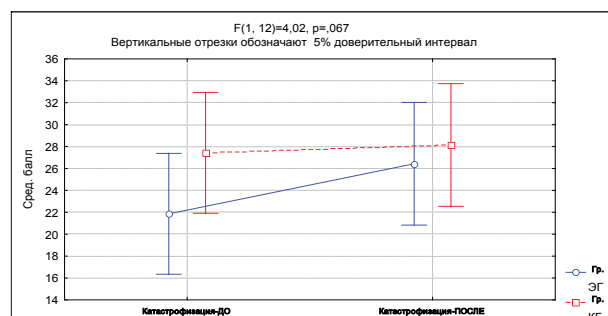


Рис. 1. Средние значения по показателю «катастрофизация» для экспериментальной и контрольной групп до и после тренинга

участник группы способен признаться в их наличии перед своими однокурсниками. Возможно, это оказало сдерживающее влияние, поскольку при формировании группы предпочтительно придерживаться принципа гетерогенности, т. е. объединения в тренинговую группу людей, различающихся по полу, возрасту, степени знакомства. В качестве решения данной проблемы может выступать проведение тренинга на факультативных занятиях, где представится возможность объединить в качестве участников малознакомых студентов из разных групп и курсов обучения.

На эффективность тренинга могло повлиять и то, что его проведение осуществлялось в силу ряда организационных причин среди студентов 2-го курса. Вероятно, что на данном этапе обучения у них еще не сформировано представление о будущей профессии, не пройдена педагогическая практика, по большей части изучался цикл общеобразовательных и вводных психолого-педагогических дисциплин. Когнитивный же тренинг рассчитан на работу именно с ситуациями, близкими к специфике профессии «преподаватель психологии». В связи с этим целесообразно проведение тренинга среди студентов 4–5-го курсов обучения.

В качестве диагностических методов могут быть рекомендованы иные методы – наблюдение, проблемные ситуации, кейсы, интервью, нарративный анализ, т. е. качественные методы исследования, позволяющие получить более полную и содержательную информацию о произошедших изменениях личностных характеристик испытуемых.

В процессе проведения исследования в виде формирующего эксперимента была решена задача по определению возможностей когнитивного тренинга при профилактике потенциальных деформаций личности студентов – будущих преподавателей психологии.

Проблематика деформаций является актуальной в процессе профессионального формирования будущих преподавателей вследствие выявленных у большинства испытуемых в результате проведения диагностики дисфункциональных установок в виде ригидности и негативизма мышления, склонности к доминированию, ощущению превосходства. Можно утверждать, что разработанный когнитивный психологический тренинг способствует снижению негативизма в мышлении студентов и является наиболее эффективным в части изменения установок на проблематизацию.

В ходе анализа полученных результатов было обнаружено, что в экспериментальной и контрольной группах значимого взаимодействия между большинством диагностируемых параметров до начала тренинга и после его

окончания не выявлено. На изменение таких структурных элементов деформаций, как догматизм, доминирование, ощущение превосходства, когнитивный тренинг существенного влияния не оказал. Возможно, полученные результаты можно объяснить рядом организационных причин – отсутствием необходимого времени для более глубокой проработки дисфункциональных установок в силу более раннего знакомства участников экспериментальной группы, тем, что повторное тестирование было проведено фактически сразу после завершения занятий, поэтому студенты не имели времени для проведения надлежащей рефлексии.

Таким образом, введение тренинга в учебную программу преподавателей психологии может способствовать формированию у них позитивного мышления, снижению тенденции к преувеличению значимости каких-либо происшествий, оцениванию каждого неблагоприятного события как ужасного и невыносимого. В дальнейшем перспективными являются осуществление более пролонгированного наблюдения за процессом изменения личностных характеристик студентов, проведение тренинга и диагностика эффективности разработанной программы среди студентов старших курсов, использование дополнительных качественных методов анализа результатов, разработка программ тренинга отдельно по каждому структурному элементу деформаций.

Список литературы

1. Безносков, С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безносков. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Бек, Дж. С. Когнитивная терапия: полное руководство / Дж. С. Бек – М.: Вильямс, 2006. – 400 с.
3. Вайнштейн, Л. А. Психология труда: курс лекций / Л. А. Вайнштейн. – Минск: БГУ, 2008. – 219 с.
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: УГППУ, 1997. – 244 с.
5. Ильин, Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. – М.: Питер, 2008. – 432 с.
6. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 456 с.
7. Ноженкина, О. С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога / О. С. Ноженкина. – Смоленск, 2012. – 222 с.
8. Полякова, О. Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности / О. Б. Полякова. – М.: НОУ ВПО МПСИ, 2008. – 304 с.

Аннотация

В статье анализируется эффективность проведенного формирующего эксперимента в форме когнитивного социально-психологического тренинга в процессе решения задач профилактики потенциальных профессиональных деформаций у студентов – будущих преподавателей психологии на этапе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

Summary

The author of article has analyzed the efficacy of the made forming experiment in the form of cognitive social and psychological training at the solution of problems of prevention of potential professional deformations of the students who would become in the future teachers of psychology at the stage of receiving higher education.