



ЗАСНАВАЛЬНІКІ:
МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ
БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:

В. А. Богуш (галоўны рэдактар),
С. У. Абламейка (намеснік
галоўнага рэдактара),
В. А. Гайсёнак (намеснік
галоўнага рэдактара),
Н. П. Баранава, К. М. Бандарэнка,
І. В. Войтаў, А. М. Данілаў
А. М. Жывіцкая, М. Г. Жылінскі,
А. І. Жук, С. А. Касяровіч,
В. М. Карэла, А. Д. Кароль,
В. І. Качурка, Д. М. Лазоўскі,
С. І. Раманюк, С. А. Хахомаў,
Г. М. Сэндзер, А. В. Сікорскі,
Б. М. Хрусталёў, С. А. Чыжык,
В. А. Шаршуноў, У. М. Шымаў,
А. У. Ягораў

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ:

П. І. Брыгадзін, В. М. Ватыль,
А. В. Данільчанка, В. Л. Жук,
Ч. С. Кірвель, У. С. Кошалеў,
Г. М. Кучынскі, С. В. Рашэтнікаў,
Д. Г. Ротман, В. В. Самахвал,
А. Л. Толсцік, М. Ц. Ярчак,
Я. С. Яскевіч

Адказны сакратар

В. М. Карэла

Карэктар **Н. В. Баярава**

Дызайн **А. Л. Баранаў**

Камп'ютарная вёрстка **Ю. М. Маркоўкі**

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

Падпісана да друку 12.04.2017.

Папера афсетная. Рызаграфія.

Фармат 60×84¹/₈. Наклад 265 экз.

Ум. друк. арк. 7,2. Заказ № 8п.

ВЫДАВЕЦ

Дзяржаўная ўстанова адукацыі
«Рэспубліканскі інстытут
вышэйшай школы».

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

НАШ АДРАС:

вул. Маскоўская, 15, п. 109,

РІВШ, 220007, г. Мінск.

e-mail: rio.nihe@mail.ru, т. 213-14-20

р/р 3632900003054 у ф-ле № 510

АСБ «Беларусбанк», МФО 153001603.

ПАЛІГРАФІЧНАЕ ВЫКАНАННЕ

Рэдакцыйна-выдавецкі цэнтр
Акадэміі кіравання пры Прэзідэнце
Рэспублікі Беларусь

ЛП № 02330/446 ад 18.12.2013.

Вул. Маскоўская, 17, 220007, г. Мінск.

Вышэйшая школа

Навукова-метадычны
і публіцыстычны часопіс

2(118)'2017

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.

© Рэдакцыя часопіса «ВШ»

У нумары

Актуальна

- С. Раманюк.* Нацыянальная сістэма кваліфікацый: сумяшчальнасць з еўрапейскай рамкай кваліфікацый і перспектывы развіцця 3
- А. Рытаў.* Інтэрнацыяналізацыя вышэйшай адукацыі Рэспублікі Беларусь: праблемы і перспектывы 7

Інавацыі

- Д. Бусыгін, Н. Анціпенка.* Роля і значэнне ўніверсітэтаў у фарміраванні інавацыйных адукацыйных кластэраў 10

Даследаванні

- С. Абламейка, Л. Хухлындзіна, В. Самахвал, А. Барчонак.* Сувязь паспяховасці студэнтаў БДУ з вынікамі цэнтралізаванага тэсціравання па матэматыцы пры іх паступленні на першы курс 13
- А. Міхалёў.* Закон драблення дыдактычных сістэм і дысцыплінарна-блочны прынцып навучання 18

Дыспутант

- А. Мельнікаў.* Узмацненне пераемнасці паміж сярэдняй і вышэйшай школамі 23

Мерыдыяны інтэграцыі

- В. Казаранкаў, Т. Казаранкава.* Інтэграцыя адукацыі і самаадукацыі ў сістэме ўніверсітэцкай падрыхтоўкі спецыяліста 25

Скарбніца вопыту

- В. Сняжыцкі, А. Сцянько, Л. Гушчына.* Пospехі і праблемы выкладання на англійскай мове ў Гродзенскім дзяржаўным медыцынскім універсітэце 28
- М. Мыслівец.* Вопыт станаўлення і развіцця спецыяльнасці «Сацыялогія» і кафедры сацыялогіі і спецыяльных сацыялагічных дысцыплін 32

Методыка

- В. Кротаў.* Аб модульна-рэйтывавай тэхналогіі навучання студэнтаў (на прыкладзе фізікі) 36

Прэзентацыя

- В. Астрога.* У гонар асветы і навукі 40

Навуковыя публікацыі

- М. Аўчыннікава.* Тыпы цяжкіх сітуацый прафесійнай дзейнасці кіраўнікоў: параўнальны аналіз 44
- І. Мацкевіч.* Асаблівасці праектавання метадычнай сістэмы кантэкстнага навучання матэматыцы ва ўмовах бесперапыннасці адукацыі 48
- М. Кавалевіч, В. Кавалевіч.* Выхаванне сэнсажыццёвых каштоўнасцей студэнцкай моладзі: прынцыпы і тэхналогіі ажыццяўлення 52
- А. Куніцкая.* Сацыяльна-педагагічная падтрымка першакурснікаў у працэсе адаптацыі: структурна-функцыянальная мадэль 57

Свет кніг

- В. Старычонак.* Руская мова як замежная ў сістэме падрыхтоўкі замежных спецыялістаў 62

Национальная система квалификаций: совместимость с европейской рамкой квалификаций и перспективы развития

С. И. Романюк,
ректор, кандидат технических наук доцент,
ЧУО «БИП-Институт правоведения»

Развитие национальной системы высшего образования осуществляется на основании ряда государственных программ [1–3] и регламентируется системой нормативных правовых актов, в основе которой лежит Кодекс Республики Беларусь об образовании. При этом основная стратегическая линия развития высшего образования – обеспечение национальных интересов [4].

Национальные интересы Беларуси при развитии высшего образования включают следующие аспекты:

- обеспечение качества образования, отвечающего современным потребностям экономики страны и интересам граждан;
- максимальный учет исторического опыта и сложившихся традиций при внесении каких-либо изменений в систему;
- обеспечение социальной устойчивости и исключение социальных потрясений при корректировке сложившейся системы;
- укрепление экспортного потенциала высшего образования республики.

С мая 2015 г. Республика Беларусь стала частью Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) и взяла на себя обязательства по развитию системы высшего образования в соответствии с европейскими подходами.

После нескольких лет дискуссий в профессиональной педагогической среде достигнуто существенное сближение позиций по ключевым вопросам модернизации национальной высшей школы. Система образования нашей страны избрала курс на европейские принципы образования с соблюдением в безусловном порядке национальных интересов.

Изменения системы высшего образования, особенно структурные, тесно связаны с состоянием рынка труда. Причем это не просто влияние одного на другое, это взаимное влияние системы образования и рынка труда. Влияние это происходит через систему квалификаций.

Действующая в стране система квалификаций основана на тарифно-квалификационных справочниках работ и профессий рабочих (68 выпусков ЕТКС) и должностей служащих (34 выпуска ЕКСД). Она включает в себя общегосударственные классификаторы «Профессии рабочих и должности служащих» (ОКПД), «Занятия» (ОКЗ), «Специальности и квалификации» (ОКСК) и образовательные стандарты профессиональ-

но-технического, среднего специального и высшего образования [5].

Основы системы классификаций были заложены еще в 30–50-х гг. XX в. и полностью отвечали экономическому развитию СССР. Совершенствование именно этой системы продолжается до настоящего времени.

Современный этап развития общества основан на сильном влиянии инноваций на продуктивность труда, а также на глобализации экономических и общественных процессов. При этом именно система образования в значительной мере обеспечивает инновационную компоненту экономического развития страны. Появление новых отраслей и технологий, общественных институтов, изменение мотивации и потребностей граждан и еще целый ряд ключевых изменений требуют от системы организации рынка труда и системы образования адекватного ответа.

Какие это могут быть изменения? Здесь не нужно изобретать велосипед. Соответствующие механизмы уже разработаны и опробованы, и одним из них является национальная система квалификаций (НСК).

В последние несколько лет Министерство труда и социальной защиты совместно с Министерством образования и другими заинтересованными разрабатывают НСК. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 17 января 2014 г. № 34 запустило этот процесс в pilotных секторах экономики – секторе информационных технологий и сфере управленческой деятельности. В 2014–2015 гг. должно было быть проведено практическое апробирование новых элементов НСК Республики Беларусь в pilotных секторах по следующим направлениям:

- создание секторальных советов квалификаций;
- разработка секторальных рамок квалификаций в соответствии с национальной рамкой квалификаций (НРК) для pilotных секторов экономики;
- разработка профессионально-квалификационных стандартов;
- разработка типовых карт профессионального развития и карьерного роста.

В связи с незавершенностью данной работы в 2016 г. была поставлена задача проведения системной работы по достижению конкретных положительных результатов практического применения новых элементов НСК.

С учетом тенденций развития рынка труда Республики Беларусь и государств-участников ЕАЭС разработке НСК как новому регулятивному механизму на рынке труда необходимо придать приоритетное значение. В этой связи следует довести до логического заверше-

ния работу по апробации подходов к созданию НСК в пилотных секторах, проделанную в 2014–2015 гг., и распространить ее на новые актуальные сектора экономики. Такими секторами могли бы стать машиностроение, строительство и другие отрасли, имеющие приоритетное значение для экономики республики. Важным признаком для определения новых пилотных секторов является использование в отрасли кадров с любым уровнем образования: от общего среднего до высшего.

Вместе с тем, несмотря на получение определенных позитивных результатов в пилотных секторах, в законодательстве Республики Беларусь до сих пор не решены вопросы нормативного правового обеспечения НСК, являющиеся ключевыми для ее развития и внедрения. Одной из наиболее существенных остается проблема неопределенности ряда понятий и терминов, имеющих важное юридическое значение.

В связи с этим республиканскому органу государственного управления, обеспечивающему координацию деятельности секторальных советов квалификаций и методическое сопровождение их работы, совместно с заинтересованными необходимо было бы предпринять ряд конкретных шагов:

- дать определения ключевым понятиям НСК;
- внести предложения по структуре НСК в Республике Беларусь и определить основные механизмы взаимодействия между ее элементами;
- внести предложения по координирующему органу НСК;
- внести изменения в НРК, утвержденную постановлением № 34, с учетом сформированных предложений секторальных советов в пилотных секторах;
- разработать и утвердить макет профессионального (профессионально-квалификационного) стандарта и методические рекомендации по его разработке;
- внести предложения по системе оценки и сертификации квалификаций;
- внести предложения по замене классификаторов и тарифно-квалификационных справочников, упомянутых выше;
- подготовить проект Положения о секторальных советах и определить правовой механизм вступления его в действие.

Поскольку вряд ли возможно охватить новой системой все отрасли страны, целесообразно предложить механизм одновременного (в течение некоторого времени) функционирования действующих элементов регулирования системы квалификаций и новых элементов НСК.

Нормативное правовое обеспечение, методология разработки и внедрения НСК, совместимой с европейской системой, является первоочередной задачей. Однако эти вопросы решаются на фоне проблемы, которая не вполне очевидна даже специалистам как в системе образования, так и в системе труда. Речь идет об использовании понятийном аппарате и вытекающей из него логике принятия решений.

Опыт общения с европейскими экспертами и нашими коллегами наглядно продемонстрировал: мы используем,

казалось бы, одни и те же термины, но нас не понимают, да и мы сами часто не понимаем друг друга, потому что сложились разные толкования этих терминов.

А если термин, который мы привычно употребляем, не имеет аналога в ЕПВО? Настойчивое использование его не приведет к адекватному восприятию, если не позаботиться об объяснении термина. То есть непонятный европейцу термин мы должны поместить в привычные ему рамки, чтобы у него возникли опорные точки для сопоставления.

Итак, логика наших рассуждений и мотивация принимаемых решений могут быть выстроены в привычной нам системе координат, но обязательно адаптированы к общепринятой в ЕПВО системе координат. Именно адаптированы, сопоставлены, а не изменены или перестроены. Находясь в ЕПВО, мы, как и все страны, оставляем за собой право сохранять особенности национальной системы образования. Наша задача – сделать их понятными.

Проигнорировав необходимость сопоставления, мы не сможем объяснить, как устроена наша система образования, особенно высшего, с вытекающими негативными последствиями. Одним из них станут малоуспешные попытки экспорта нашего образования в силу его непонимания иностранными гражданами. Вероятно, самым проблемным с точки зрения взаимопонимания является понятие «квалификация».

Прежде чем говорить о системе квалификаций и рамке квалификаций, необходимо иметь консенсус о самом понятии «квалификация». В чем проблема?

Трудовой кодекс Республики Беларусь в статье 1 дает следующее определение: «Квалификация – уровень общей и специальной подготовки работника, подтверждаемый установленными законодательством видами документов (аттестат, диплом, свидетельство и др.)». Общегосударственный классификатор Республики Беларусь ОКРБ 011-2009 «Специальности и квалификации» (ОКСК) в разделе 3 так определяет понятие: «Квалификация – подготовленность работника к профессиональной деятельности для выполнения работ определенной сложности в рамках специальности, направления специальности».

На первый взгляд, определения похожи: и в том, и в другом квалификация определяется через подготовленность работника. Однако в первом определении – это уровень академической подготовленности, подтверждаемый документом об образовании (т. е. дипломом), а во втором – это подготовленность для выполнения работ определенной сложности, обусловленной профессиональной деятельностью. Преподаватель, историк-международник, филолог, востоковед-международник, политолог-юрист, инженер-электрик, инженер-механик – все это примеры присваиваемых квалификаций по окончании первой ступени высшего образования в соответствии с ОКСК, но в них явно видно несоответствие самому определению – различные квалификации характеризуют не различную сложность работ, как должно быть по определению (разве инженер-электрик сложнее инженера-механика или наоборот), а характеризуют различные виды работ или виды профессиональной деятельности.

По сути, два определения касаются двух разных толкований квалификаций, которые для конкретизации можно назвать условно: первая – академическая квалификация, вторая – профессиональная квалификация.

С учетом степени влияния ОКСК на систему образования и на рынок труда в течение последних 15 лет восприятие квалификаций как профессиональных квалификаций стало доминирующим, фактически вытеснило понимание квалификаций в контексте академических квалификаций и стало для нас более привычным и более употребимым.

И вот ровно с этого момента мы расходимся с ЕПВО. В ЕПВО квалификации понимаются как академические квалификации, т. е. различные квалификации подтверждаются различными документами об образовании, выдаваемыми после успешного окончания обучения на каждом уровне или ступени образования. Например, все наши выпускники первой ступени высшего образования в терминах ЕПВО имеют одинаковую квалификацию – «специалист», подтверждаемую дипломом о высшем образовании (дипломом специалиста). Аналогично и с нашими магистрами, у которых в терминах ЕПВО квалификация «магистр». К слову, есть еще ряд привычных для нас понятий, плохо понимаемых в ЕПВО, например, «специальность», «профессионально-техническое образование», «среднее специальное образование», «сокращенный срок обучения». Они существенно влияют на восприятие в ЕПВО нашей структуры образования и нуждаются в определенной адаптации.

С учетом европейских подходов далее под термином «квалификация» понимается академическая квалификация, присваиваемая по окончании уровня (ступени, цикла) образования и подтверждаемая соответствующим документом об образовании.

Для правильного определения приоритетов в связи с реализацией дорожной карты Беларуси [6] в части подготовки НРК необходимо представлять, что такое НСК и НРК.

НСК – это совокупность механизмов регулирования спроса на квалификации работников со стороны рынка труда и предложения, а также со стороны системы образования и обучения. То есть НСК системно через ряд структурных элементов увязывает национальный рынок труда и национальную систему образования. В общем виде в НСК входят следующие структурные элементы:

- перечень видов трудовой деятельности (професий), сгруппированных по областям профессиональной деятельности и уровням квалификации (академической квалификации);
- профессиональные стандарты по областям профессиональной деятельности;
- процедура (правила, механизмы) разработки и признания (регистрации) профессиональных стандартов;
- национальная рамка квалификаций;
- институциональные, организационные и методические механизмы разработки и реализации национальной политики в области квалификаций;

- каталог квалификаций, ранжированных по уровням, по каждой области профессиональной деятельности с указанием результатов необходимого образования и обучения (компетентности) в виде каталога программ обучения;

- система обеспечения качества квалификаций (процедуры оценки и подтверждения, т. е. сертификации квалификаций, освоенных в ходе формального образования, неформального обучения и трудового опыта).

НСК разрабатываются в соответствии с приоритетами, принятыми в разных странах.

НРК является одним из базовых инструментов ЕПВО и центральным элементом, ядром, НСК.

Рамка квалификаций представляет собой инструмент для разработки и классификации квалификаций, который соотносит и сравнивает квалификации с использованием иерархии уровней обучения, как правило, возрастающей сложности; охватывает все уровни образования с учетом возможного национального контекста и определяет их взаимосвязи; показывает, что нужно знать и на что можно рассчитывать обучающемуся при перемещениях между уровнями образования.

НРК является средством сопоставления результатов обучения в различных системах образования и инструментом признания квалификаций образования в различных регионах мира, создает объективную основу для сравнения (бенчмаркинга) уровней, объемов и типов обучения и для признания результатов всех видов обучения (формального, неформального, спонтанного), которое осуществляется в рамках процедур оценки, аккредитации и сертификации.

Что делать сейчас?

Как показывает опыт других государств, переход на новые НСК – процесс длительный. Например, в Российской Федерации, Республике Казахстан и Украине эта работа начата в 2012 г., в Кыргызской Республике она ведется с 2005 г. Страны продвинулись в этом направлении в разной степени, однако говорить о завершении в них внедрения новых систем квалификаций еще нельзя. Вероятно, и в Республике Беларусь до 2018 г. не следует ожидать ее внедрения. Формирование НСК – процесс сложный, долговременный и затратный, требующий политических решений.

Вместе с тем система высшего образования, ориентированная на ЕПВО, на выполнение обязательств по дорожной карте [6], нуждающаяся в системе квалификаций, не может ожидать окончания разработки НСК и должна часть работы выполнить уже сейчас. Для системы образования на данном этапе важна не столько вся система квалификаций, сколько рамка квалификаций. Именно о ней идет речь в дорожной карте по имплементации болонских принципов [6].

НРК должна согласовываться с европейской рамкой квалификаций (ЕРК). Это основное, но не единственное требование для ее последующего международного признания.

Обычно НРК представляется в виде таблицы, блок-схемы или диаграммы, на которых представлены все

уровни системы образования квалификации в соответствии с законодательством.

Количество уровней является, по сути, отправной точкой разработки НРК. В европейской рамке имеется 8 уровней [7]. Есть НРК, в которых количество уровней отличается от ЕРК. В НРК России, например, выделено 9 уровней [8], Франции – 5 [9], Словении и Ирландии – 10 [10; 11], Шотландии – 12 [12]. Выбор конкретной конфигурации рамки в каждой стране обусловлен национальными традициями и конкретными задачами.

Каждый уровень (ступень, цикл) НРК должен описываться универсальными дескрипторами на основе Дублинских дескрипторов, характеризующих уровень через результаты обучения и компетенции, а также диапазонами зачетных единиц (кредитов) [13].

Квалификации каждого уровня описываются в терминах результатов обучения, т. е. каждый уровень в общей форме должен быть описан через требования к выпускнику по трем позициям: «знания» (Knowledge), «умения» (навыки, опыт) (Skills), «личностные и профессиональные компетенции» (Personal and professional competence), которые (компетенции), в свою очередь, детализируются по четырем группам: самостоятельность и ответственность (Autonomy and responsibility), «умение» учиться (Learning competence), «навыки» общения, коммуникативные навыки (Communication and social competence) и профессиональные компетенции (Professional and vocational competence).

Описания уровней квалификаций НРК в терминах результатов обучения, характеризующих квалификации, устанавливают различия между ними, обеспечивают прозрачность квалификаций и характеризуют квалификации с позиции требований к профессиональной деятельности.

Следует отметить, что все предпосылки для разработки НРК в Республике Беларусь уже созданы. Они заложены в новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании:

- определены уровни образования и есть понимание, как эти уровни соотносятся с уровнями ЕРК;
- каждый уровень (ступень или вид уровня) в новой редакции Кодекса получил свою характеристику;
- по видам (циклам) высшего образования определены продолжительность обучения в зачетных единицах (кредитах).

В ближайшее время нужно предпринять несколько дополнительных шагов:

1. Квалификации каждого уровня необходимо привязать к Дублинским дескрипторам и описать в терминах результатов обучения: «знания», «умения», «личностные и профессиональные качества».
2. Определить способ визуализации рамки, отображающий все необходимые элементы для ее понимания.
3. Провести сначала внутреннее согласование, а затем внешнее с последующей корректировкой.
4. Определить способ утверждения НРК.

Международное признание системы высшего образования – это не абстрактная задача или громкая декларация,

это стратегическая цель, имеющая экономическую основу. Для ее достижения нужно решить ряд разноплановых задач, в том числе и одну наиболее важную – принять свою, национальную, рамку квалификаций и обеспечить понимание ее европейским сообществом.

Список использованных источников

1. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 гг.: утв. постановлением Совета Министров Респ. Беларусь от 28 марта 2016 г. № 250 (в ред. постановления Совмина от 04.11.2016 № 905) // Нац. правовой интернет-портал Респ. Беларусь. – 2016. – 5/41915.
2. Государственная программа развития цифровой экономики и информационного общества на 2016–2020 гг.: утв. постановлением Совета Министров Респ. Беларусь от 23 марта 2016 г. № 235 (в ред. постановления Совмина от 05.08.2016 № 612) // Нац. правовой интернет-портал Респ. Беларусь. – 2016. – 5/41866.
3. Государственная программа инновационного развития Республики Беларусь на 2011–2015 гг.: утв. постановлением Совета Министров Респ. Беларусь от 26 мая 2011 г. № 669 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. – № 64. – 5/33864.
4. Концепция национальной безопасности Республики Беларусь: утв. Указом Президента Респ. Беларусь от 09.11.2010 № 575 «Об утверждении Концепции национальной безопасности Республики Беларусь» (ред. от 24.01.2014) // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2010. – № 276. – 1/12080.
5. Анализ существующей в Республике Беларусь системы квалификаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://web6.pac.by/files/SK_analiz.pdf. – Дата доступа: 05.12.2016.
6. Дорожная карта для Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ag2.bsu.by/ru/main.aspx?guid=4031>. – Дата доступа: 05.12.2016.
7. Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ec.europa.eu/ploteus/content/descriptors-page>. – Дата доступа: 05.12.2016.
8. Приказ Минтруда России № 148н от 12 апреля 2013 г. «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/48>. – Дата доступа: 05.12.2016.
9. France – European inventory on NQF 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/france-european-inventory-nqf-2014>. – Дата доступа: 05.12.2016.
10. Slovenia – European inventory on NQF 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/slovenia-european-inventory-nqf-2012>. – Дата доступа: 05.12.2016.
11. Irish national framework of qualifications (NFQ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nfq-qqi.com/index.html>. – Дата доступа: 05.12.2016.
12. The Framework for Qualifications of Higher Education Institutions in Scotland [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.qaa.ac.uk/publications/information-and-guidance/publication?PubID=2674#.WEe839KLTDd>. – Дата доступа: 05.12.2016.
13. Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ec.europa.eu/ploteus/content/descriptors-page>. – Дата доступа: 05.12.2016.

Интернационализация высшего образования Республики Беларусь: проблемы и перспективы

А. В. Рытов,

заместитель начальника управления
по международным программам,
начальник отдела международных
программ и проектов,

Белорусский государственный университет

В последние годы все больше внимания как в Беларуси, так и за ее пределами уделяется такому аспекту функционирования современного вуза, как интернационализация. Свидетельством тому могут служить сотни опубликованных монографий и статей, а также появление специализированных рейтингов, ранжирующих вузы по показателям их международной деятельности.

Эксперты рассматривают интернационализацию с точки зрения двух аспектов:

- как процесс интеграции международного, межкультурного и глобального измерений во все аспекты деятельности университета;
- как инструмент управления вузом, направленный на достижение определенных целей, прежде всего развитие международного образования, укрепление потенциала в преодолении новых вызовов глобализации, достижение всемирно известной репутации [1, с. 8].

Действительно, интернационализация сегодня – это существенный ресурс повышения конкурентоспособности и авторитета вуза как на национальном, так и на международном научно-образовательном пространстве. Например, согласно последним социологическим исследованиям, наличие широкого спектра программ академической мобильности выступает одним из ключевых факторов при выборе вуза современными абитуриентами. Наряду с мобильностью особая роль принадлежит и реализации международных проектов, так как активное использование в научно-образовательном про-

цессе материально-технических, учебно-методических и кадровых ресурсов зарубежных учреждений и организаций, передового зарубежного опыта, идей и технологий дает возможность обучающимся получать профессионально значимые, в том числе уникальные, компетенции, а ученым – научные результаты мирового уровня.

Однако наряду с перспективами, которые открываются перед белорусскими вузами в ходе постоянного углубления международного сотрудничества, интернационализация может таить в себе и определенные угрозы (утечка мозгов, потеря самобытности и т. д.). В этой связи как никогда актуальным является вопрос о том, насколько сегодня белорусские вузы способны эффективно управлять и контролировать процессы интернационализации. Подобная способность зависит прежде всего от уровня профессионализации и институционализации управления международной деятельностью в вузах страны.

Одной из попыток оценить потенциал белорусских вузов с точки зрения развитости системы управления интернационализацией стало исследование, проведенное Белорусским государственным университетом в октябре 2016 г. в рамках международного проекта «Разработка подходов к гармонизации комплексных стратегий интернационализации в области высшего образования, исследований и инноваций в Европейском союзе и странах-партнерах» (программа Эразмус+). Прежде всего были проанализированы отечественные и зарубежные подходы к оценке уровня интернационализации современного вуза.

Следует отметить, что практика оценки эффективности международной деятельности вуза в нашей стране достаточно развита. Органами управления образования и образовательных учреждений применяются различные системы качественных и экспертных показателей оценки эффективности интернационализации (например, при прохождении вузами аккредитации, участии в правительственных конкурсах, при подготовке отчетности, в том числе и в рамках СМК вузов). Используемые в отечественной практике показатели, как правило, являются абсолютными по своей природе и носят общий характер, например, число иностранных студентов, количество международных договоров, количество зарубежных командировок, членство в международных организациях, количество реализуемых международных проектов и т. д.). В то же время зарубежный опыт показывает (подробнее о зарубежном опыте см. [2]), что для объ-

ективного анализа эффективности международной деятельности вуза целесообразно применять систему показателей и экспертных оценок, которые:

- соответствуют поставленным целям учреждения;
- взяты в разрезе этапов деятельности в рамках процессного подхода;
- соотносятся с основными процессами (видами деятельности).

Кроме того, следует учитывать и ряд теоретико-методологических требований к исследованиям, осуществляемым на основе количественных данных, таких как одноструктурность измеряемых признаков, однородность единиц измерения и одномасштабность объектов измерения [3, с. 346]. Выполнение этих условий позволяет гарантировать качество данных, получаемых в результате квантификации показателей, и обеспечить достоверность проводимого анализа. Более того, на указанных подходах базируются методики рейтингования вузов, принятые зарубежными рейтинговыми агентствами.

Таким образом, в рамках упомянутого проекта на основе анализа отечественных и зарубежных практик была разработана адаптированная система критериев и показателей для самооценки эффективности международной деятельности вузов Республики Беларусь, учитывающая более 40 качественных и количественных индикаторов, включая описательную часть, которые отражают базовые характеристики международной деятельности вуза и системы управления в данной сфере, такие как:

- стратегическое планирование и нормативно-правовое обеспечение интернационализации;
- управление академической мобильностью (выездной и въездной);
- интернационализация образовательной деятельности (развитие совместных образовательных программ, привлечение иностранных преподавателей, организация учебного процесса на английском языке);
- содействие международному признанию вуза (веб-сайт, международные выставки, партнерства, членство в ассоциациях, участие в рейтингах);
- управление международной проектной деятельностью.

Министерством образования Республики Беларусь было предложено белорусским вузам пройти самооценку на основе данных критериев; свод и анализ информации осуществлялся БГУ. В исследование был включен 41 вуз, за исключением вузов силовых ведомств. Полученные данные позволяют оценить уровень интернационализации белорусских вузов и определить их потенциал в части управления международной деятельностью. В настоящее время проводится анализ полученных данных.

Следует отметить, что предварительные результаты исследования уже были представлены белорус-

скому академическому сообществу в ходе проведения Республиканского круглого стола «Реализация инструментов Европейского пространства высшего образования в национальной системе образования» 12 октября 2016 г. в Республиканском институте высшей школы [4], а также на информационном дне по конкурсу заявок 2017 г. по Программе Erasmus+, организованном Офисом Программы Erasmus+ на базе Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка [5].

Несмотря на незавершенность аналитической части проекта, уже сегодня можно говорить о том, что в белорусских вузах сформирована устойчивая система управления международной деятельностью, которая может обеспечить эффективный контроль над процессами интернационализации.

В то же время существуют направления работы, требующие определенного совершенствования. К ним в первую очередь необходимо отнести аспекты стратегического планирования. Менее половины вузов Беларуси имеют в своем распоряжении стратегические планы интернационализации, при этом среди имеющихся документов по планированию большинство не содержит целевых показателей, принятых в международной и даже отечественной практике, например, показатели развития академической мобильности или реализации совместных проектов, хотя существуют и достаточно передовые подходы к разработке стратегий интернационализации. Так, стратегический план интернационализации Гродненского государственного университета имени Янки Купалы разработан на основе логико-структурного подхода и включает не только перечень целевых показателей и ожидаемых результатов, но и такие элементы, как «анализ внешней среды», «имеющиеся ресурсы» и «барьеры (риски)».

Отдельного внимания со стороны руководства белорусских вузов, наряду со стратегическим планированием, требует к себе такая сфера международной деятельности, как академическая мобильность. Конечно, в большинстве вузов проводится серьезная работа по расширению возможностей для обучения и стажировок за рубежом для обучающихся и преподавателей, в том числе оказывается методическая помощь по оформлению документов и составлению индивидуальных планов обучения. Однако этим, как правило, все и ограничивается.

Сегодня же очень важным является наличие таких функций, как консультирование студентов и преподавателей по вопросам въезда и пребывания за рубежом, использование опыта других участников программ академической мобильности при организации обменов, а главное – наличие в вузах процедур признания результатов обучения за рубежом. Возможно, последнее направление работы требует решения на национальном уровне.

Среди передовых практик белорусских вузов в области организации международной деятельности можно выделить достаточно широкий спектр инструментов привлечения иностранных преподавателей. Так, наряду с финансированием в рамках госпрограмм белорусские вузы активно осваивают и другие механизмы, например, международные проекты (Вышеградский фонд, Жан Моне, Эразмус+ и др.), программы международного лектората (DAAD, Фонда имени Р. Боша, Фонда Fulbright, Института Конфуция и пр.). В ряде вузов функционируют собственные программы, к примеру, «Приглашенный профессор», финансируемые за счет внебюджетных средств.

Достаточно активно ведется работа по стимулированию преподавания на иностранных языках, прежде всего на английском. Проведенный анализ показал, что в белорусских вузах действует довольно разнородная система материального и нематериального стимулирования преподавателей, ведущих обучение на иностранным языке.

В ряде вузов на высоком профессиональном уровне ведется работа по оказанию информационно-методического содействия международной проектной деятельности, в том числе информирование о международных программах и фондах, финансирующих международные проекты, помощь по разработке проектных заявок, организационно-методическое сопровождение проектов.

На сегодняшний день белорусскими вузами накоплен достаточный опыт управления международной деятельностью, существует базовый потенциал, позволяющий эффективно использовать процессы интернационализации для реализации своих миссий в области образования и науки, сформирован особый слой наиболее интернационализированных членов академического сообщества: управленцев-международников, а также тех студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и научных работников, которые активно участвуют в международных проектах, программах академических обменов, межвузовском сотрудничестве. Именно данная часть академического сообщества выступает естественным проводником интернационализации высшего образования в Беларуси, содействует повышению авторитета вузов на международном образовательном пространстве и способствует получению новых научных результатов и их международного признания.

В этой связи весьма актуальным для Беларуси является наличие механизмов обмена передовым опытом и лучшими практиками управления интернационализацией на национальном уровне.

Одним из возможных инструментов подобного взаимодействия белорусских вузов для повышения качества управления международной деятельностью в сфере интернационализации может стать создание национальной сети экспертов в области

международного образования. Данный проект может быть реализован на основе интернет-платформы www.inter.bsu.by, которая разработана и администрируется Управлением международных связей БГУ. Его основной целью является аккумулирование информационных материалов по различным вопросам организации международной деятельности вузов, включая отечественную и зарубежную аналитику, результаты выполнения международных проектов, примеры управленческих решений, образцы локальных нормативных актов, регулирующих те или иные сферы международной деятельности вуза, личный опыт студентов, преподавателей и ученых в области международного сотрудничества, а также знания и опыт сотрудников международных служб вузов.

Таким образом, наряду с информационно-методической функцией, www.inter.bsu.by направлен на консолидацию профессионалов в сфере управления международной деятельностью вуза: разработчиков и менеджеров международных проектов, координаторов академической мобильности, экспертов по межкультурным коммуникациям, кураторов/менторов иностранных студентов, PR-специалистов-международников и др. Подобное объединение профессионалов в особое экспертное сообщество может помочь белорусским вузам существенно повысить качество управления интернационализацией и эффективно использовать этот процесс для признания системы высшего образования Беларуси на международной арене.

Список использованных источников

1. Императивы интернационализации / М. В. Ларионова (отв. ред.) [и др.]. – М.: Логос, 2013. – 420 с.
2. Rytai, A. Set of Indicators to Measure Internationalization of University: Experience of European Union / A. Rytai // Proceedings of International Conference «European Union and Republic of Belarus: getting closer for better future», Minsk, 5–6 of June 2014 / edit. board: V. Shadurskiy (chairman) [and others]. – Minsk: BSU Publishing House, 2014. – P. 354–358.
3. Ковальченко, И. Д. Методы исторического исследования / И. Д. Ковальченко; Отделение историко-философских наук. – 2-е изд., доп. – М.: Наука, 2003. – 486 с.: ил.
4. Рытов, А. В. Интернационализация высшего образования в Республике Беларусь / Республиканский круглый стол «Реализация инструментов ЕПВО в национальной системе образования», г. Минск, 12.10.2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nihe.bsu.by/images/2016/news/Alexander_Rytov.pdf. – Дата доступа: 15.11.2016.
5. Рытов, А. В. Опыт реализации проектов по мобильности в Белорусском государственном университете / Информационный день по конкурсу заявок 2017 г. по Программе Erasmus+. Офис Программы Erasmus+, БГПУ имени М. Танка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://erasmus-plus.belarus.unibel.by/main.aspx?guid=2191&detail=1733>. – Дата доступа: 15.11.2016.

Роль и значение университетов в формировании инновационных образовательных кластеров

Д. Ю. Бусыгин,

кандидат экономических наук доцент,

Н. А. Антипенко,

кандидат экономических наук;

Минский филиал ФГБОУ ВО «Российский
экономический университет имени Г. В. Плеханова»

Современный этап развития общества характеризуется появлением нового типа экономики – экономики знаний. Для данного типа экономики характерны постоянный рост доли НИОКР в общих расходах государства и частных фирм, ускоренная капитализация высокотехнологичных фирм, а также стабильный рост стоимости интеллектуального капитала, не связанного напрямую с материальными ценностями, который определяется в первую очередь человеческим и структурным капиталом [1]. Возросла роль такого неосязаемого актива, как умение конкретного работника, коллектива решать поставленные перед ним сложные инженерные и научные задачи [2]. В ряде работ показано, что в экономике знаний традиционный рыночный механизм не приводит к эффективным состояниям. Одним из успешных средств повышения конкурентоспособности национальной экономики, уровня ее инновационности и т. д. является кластерный подход. В мировой практике существует достаточно большое количество моделей использования кластерного подхода. Так как производство и оперативное внедрение инноваций является наиболее перспективным методом повышения конкурентоспособности современных предприятий, то основной путь перестройки предпринимательских структур и отраслей – это формирование инновационных кластеров. Особое внимание, на наш взгляд, должно быть уделено формированию инновационных образовательных кластеров.

Согласно теории общественного интеллекта, создание образовательного кластера является объективной закономерностью. Система образования не замыкается только на образовательные организации, а трансформируется в общество с привлечением информационной среды в развитие ее образовательной среды. В условиях модернизации отечественного образования система высшего образования должна отвечать не только положениям Болонской декларации, но и стать основным фактором социально-экономического развития национальной экономики. Основная задача образовательных кластеров состоит в повышении эффективности взаимодействия государства и предпринимательских структур, производственных, образовательных и исследовательских учреждений в рамках инновационного развития страны. Приоритет среди образовательных учреждений в кластере должен отдаваться университетам. Именно они призваны играть главную роль в формировании гуманитарного и, как следствие, экономического потенциала регионов.

В основе концепции информационного общества лежит создание высокоэффективной системы непрерывного образования. И достижение этой цели возможно только в кластерной среде. С одной стороны, образовательный кластер – это совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли; с другой – это система обучения, взаимообучения и инструментов самообучения в инновационной цепочке «наука – технологии – бизнес», основанная преимущественно на горизонтальных связях внутри цепочки [3].

Главное отличие инновационного образовательного кластера от других его видов заключается не в составе его участников и не в доминирующей роли вузов, а в его специфическом продукте, который является результатом деятельности такого кластера. А главным его продуктом видится создание и производство инновационных знаний. Преимущество «прикладного» бакалавриата по сравнению с «академическим» только усиливает требования к практико-ориентированному обучению именно через развитие кластерной политики в образовании. И именно университеты при финансовой поддержке производственных организаций будут способны осуществлять процесс формирования специалистов на собственной научно-учебной

базе с учетом текущих и прогнозных требований производства.

Образовательный кластер позволяет осуществлять самостоятельный выбор профессионально-образовательных программ в соответствии с текущими потребностями региона. Появляется возможность через вариативную часть образовательных программ определить основные общекультурные и профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник вуза [4]. Так, например, согласно приказу Минобрнауки России от 12.11.2015 № 1327 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата)», выпускник должен обладать общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, соответствующими виду (видам) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа бакалавриата.

Соответственно, в рабочей программе учебной дисциплины ее автор описывает не только формируемые компетенции, но и их содержание, т. е. в программе должно быть отражено, что студент в результате изучения данной дисциплины в контексте формируемой компетенции будет знать, уметь и чем владеть [5]. Например, в результате освоения дисциплины «Внутренний контроль» должна быть сформирована следующая компетенция: ПК-5 – способность анализировать и интерпретировать финансовую, бухгалтерскую и иную информацию, содержащуюся в отчетности предприятий различных форм собственности, организаций, ведомств и т. д., и использовать полученные сведения для принятия управленческих решений.

В результате освоения компетенции ПК-5 студент должен:

1. Знать: виды, источники и методы получения доказательств, состав и порядок проведения аналитических процедур.
2. Уметь: осуществлять контрольные мероприятия по выявлению возможных злоупотреблений.
3. Владеть: навыками применения аналитических процедур и методов отбора документации и учетных записей при проведении проверок.

Таким образом, устанавливается прямая взаимосвязь между содержанием дисциплины и формируемыми компетенциями выпускника. В результате предлагаемые образовательные программы становятся более востребованными экономикой в определенной сфере (отрасли) деятельности. Реализуется одна из главных целей образовательного кластера – формирование профессиональных компетенций у выпускников. Надо отметить, что переход от государственных образовательных стандартов к федеральным (ФГОС) привел к несогласованности единых требований в этой сфере.

Это касается и границ блоков, и кадрового обеспечения. Так, формальные требования к квалификации профессорско-преподавательского состава вытесняют из профессии преподавателей, имеющих значительный опыт, но непрофильное образование, не соответствующее новым квалификационным категориям [6].

Отдельного рассмотрения заслуживает такое положение Болонского процесса, как «long life education». Авторы концепции информационного общества Р. Барнет, Д. Белл, Дж. Гэлберт и другие утверждают, что высшее образование превратится в определяющий гуманитарно-социальный институт, а эффективная система непрерывного образования будет основой социально-экономического лидерства нации. Интернационализация высшего образования, развитие кросскультурных связей, интегрирование в единый образовательный стандарт, появление новых форм финансирования образования (краудфандинг, P2P кредиты), появление новых специальностей, влияние механизмов глобализации – все это требует пересмотра как самой системы дополнительного образования, так и роли в ней университетов [7].

На сегодняшний день в большинстве случаев повышением квалификации занимаются отраслевые институты при соответствующих министерствах. Многие коммерческие организации проводят обучение по коротким бизнес-программам. Но их доля на рынке дополнительного образования незначительна. Однако и те, и другие своими ресурсами обычно не в состоянии кадрово обеспечить учебные программы. Поэтому они чаще всего прибегают к услугам преподавательского состава университетов. Именно в университетах работают наиболее квалифицированные и подготовленные преподаватели, которые обладают знаниями о последних научных достижениях в соответствующих областях деятельности.

Спорным является также вопрос о необходимости проведения так называемых «закупок», когда, например, центры занятости объявляют тендеры на программы переподготовки. Часто реализацией этих программ занимаются не профильные организации, а те, которые смогли выставить более низкую цену или были протезированы вышестоящими организациями. При этом при внешней одинаковости содержания предлагаемых программ возникает вопрос о качестве их контента и уровня тьюторов. Очевидно, что качество не должно страдать в угоду ценообразованию.

Особое внимание, на наш взгляд, надо уделять и такому вопросу, как состояние здоровья человека. Ведь именно человек занимается созданием и продуцированием инновационных знаний. Сегодня формирование и развитие здорового образа жизни зафиксировано в качестве приоритета в Национальной стратегии устойчивого социально-эко-

номического развития Республики Беларусь на период до 2030 года. В развитии здорового общества в целом и человека как индивидуума в частности значительную роль играют физическая культура и спорт. И важная роль в обеспечении доступности спортивных занятий отводится непосредственно работодателям. По данным аналитических опросов, доля фактически занимающихся физической культурой и спортом среди работников, которым предоставлена такая возможность, в 1,5 раза больше, чем среди тех, у кого нет дополнительных возможностей. Однако только очень крупные организации могут позволить себе разнообразный спектр предоставляемых возможностей занятий физической культурой и спортом. Часто все сводится к оплате абонементов в тренажерный зал или бассейн. Таким образом, значительная доля работников остается неохваченной в силу отсутствия среди предложений тех видов спорта, которые вызывают у них предпочтение и гораздо эффективнее стимулировали бы их к занятиям физической культуры и спорта. В этом плане университет со своей мощной физкультурно-оздоровительной базой и квалифицированными кадрами из числа сотрудников кафедр физвоспитания и спортивных центров может и должен стать координирующим центром в сформированном образовательном кластере. Естественно, образовательный кластер может охватывать не только один населенный пункт. Но, как правило, сам университет и наиболее крупные организации сосредоточены в одном населенном пункте. Несмотря на территориальную разобщенность элементов образовательного кластера, университет сможет выполнять координирующие функции не только в сфере образования, но и в целом социально-экономического развития региона.

На этапе организационного формирования кластеров особенно важная роль должна отводиться органам власти. Как свидетельствуют передовые практики, именно органы власти должны участвовать в решении таких вопросов, как: обеспечение ресурсами; финансовая поддержка инновационной деятельности; инвестирование в научно-исследовательские работы; налоговое регулирование деятельности предприятий в кластере. Определение потребностей общества в профессиональных образовательных услугах, разработка профессиональных стандартов, общественная аккредитация образовательных программ и независимая оценка качества профессионального образования – основные результаты взаимодействия государственных, общественных, научных организаций, бизнес-структур с образовательными организациями. Перед органами государственной власти ставятся следующие задачи:

- совершенствование законодательства, стимулирующего участие частных компаний и некоммерческих организаций;

- создание необходимых гарантий как со стороны государства, так и бизнеса в реализации образовательных проектов;

- формирование механизма привлечения инвесторов;

- разработка новых инструментов инвестирования и снижения рисков образовательных проектов.

Выводы:

1. Инновационный образовательный кластер является наиболее эффективной организационной формой взаимодействия, партнерства, сотрудничества и диалога между образовательными учреждениями, работодателями, органами управления, общественными организациями.

2. Для обеспечения основных положений Болонского процесса центральное место в инновационном образовательном кластере должен занимать университет как наиболее значимый субъект развития формирования гуманитарного потенциала региона, интегрирования в европейский стандарт образовательной системы с учетом формирования профессиональных компетенций у выпускников.

3. Для создания наиболее эффективной системы непрерывного образования необходимо объединение в инновационный образовательный кластер всех заинтересованных структур с учетом главенствующей роли в нем университета и требований работодателя по коррекции профессиональной подготовки специалистов.

Список использованных источников

1. Бусыгін, Д. Ю. Інтэлектуальны капітал як фактар эканамікі ведаў / Д. Ю. Бусыгін // Вышэйшая школа. – 2014. – № 1. – С. 32–36.
2. Попов, Е. В. Институты миниэкономики знаний / Е. В. Попов, М. В. Власов. – М.: Academia, 2009. – 288 с.
3. Смирнов, А. В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе: монография / А. В. Смирнов. – Казань: РИЦ «Школа», 2010. – 102 с.
4. Курбацкий, В. Н. Квалиметрия компетенций при подготовке студентов экономических специальностей [Текст] / В. Н. Курбацкий // Математика, статистика и информационные технологии в экономике, управлении и образовании: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., 2 июня 2015 г., г. Тверь. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. – Ч. 2: Информационные технологии. Вопросы преподавания. – С. 150–155.
5. Наумова, О. Н. Формирование образовательного кластера в условиях развития государственно-частного и социального партнерства / О. Н. Наумова // Креативная экономика. – 2014. – № 11(95). – С. 33–45.
6. Папкина, Е. Г. Образовательный кластер на пути модернизации системы высшего образования в соответствии с европейскими стандартами / Е. Г. Папкина // ЭКО. – 2015. – № 10. – С. 167–171.
7. Дорох, Е. Г. Финансовые и социальные инновации в сфере высшего образования. Online-кредит и краудсорсинг: монография / Е. Г. Дорох. – Минск: Мисанта, 2014. – 123 с.

Связь успеваемости студентов БГУ с результатами централизованного тестирования по математике при их поступлении на первый курс

С. В. Абламейко,

ректор, академик НАН Беларуси,
доктор технических наук профессор,

Л. М. Хухлындина,

начальник Главного управления учебной
и научно-методической работы,
кандидат исторических наук доцент,

В. В. Самохвал,

начальник Центра проблем развития образования,
доктор химических наук доцент,

А. В. Барченко,

ведущий специалист
Центра проблем развития образования;
Белорусский государственный университет

Действующими правилами приема в высшие учебные заведения Республики Беларусь предусмотрено проведение вступительного испытания по математике в форме централизованного тестирования (ЦТ) при поступлении на специальности, объединенные по одинаковому перечню профильных вступительных испытаний в 10 групп из 23. В связи с этим представляет интерес, в какой мере знания по математике на уровне средней общеобразовательной школы являются основой для успешного освоения студентами как высшей математики, так и других предметов в вузе.

В соответствии с образовательным стандартом Республики Беларусь для I–XI классов общеобразовательной школы «обучение математике направлено на усвоение не только знаний и способов деятельности, необходимых для повседневных потребностей человека, но и на интеллектуальное и информационное развитие учащихся» [1]. Указанным стандартом предусмотрено овладение понятиями и приемами в основном «элементарной математики», формирование которой началось еще в VI–V вв. до н. э. и завершилось примерно в конце XVI в. Роль математических знаний в повседневной деятельности и интеллектуальном развитии человека постоянно растет. В итоге это привело к появлению термина «математическая культура личности», содержание и компоненты которого непрерывно продолжают изменяться как на бытовом, так и на профессиональном уровне. К концу XX в. под математической культурой личности стали понимать уже не только наличие у нее определенных знаний в области математики, умений и навыков свободного оперирования ими, но и включили в нее такие компоненты, как «математический язык» и «математическое мышление» [2].

Дж. Икрамов в структуру «математического языка» включил «логико-математические символы, графические схемы, чертежи, а также научные термины вместе с элементами естественного языка», т. е. все основные средства, с помощью которых выражается математическая мысль, а «математическое мышление» определил как «совокупность взаимосвязанных логических операций, оперирование как свернутыми, так и развернутыми структурами, знаковыми системами математического языка, а также способность к пространственным представлениям, запоминанию и воображению» [3]. По утверждению В. Н. Худякова, «математическая культура вырастает из общей культуры, являющейся средой и материалом для становления первой» [4]. Математическая культура студентов вуза, по заключению З. С. Акмановой, – это «сложное, динамичное качество личности, характеризующее готовность студента приобретать, использовать и совершенствовать математические знания, умения и навыки в профессиональной деятельности» [5].

Принято считать, что высокая математическая культура абитуриента отражает наличие способностей к освоению и других предметов. Вспомним в связи с этим известный афоризм Н. Бора «математика – это больше, чем наука, это язык» [6] или Р. Бэкона «математика – это дверь и ключ к науке» или «человек, не знающий математики, не способен ни к каким другим наукам» [7]. Математика стала универсальной методологией не только в научных исследованиях, но и в образовании, а проникновение информационно-компьютерных технологий во все сферы жизнедеятельности человека не только все больше усиливает роль его математической культуры в обеспечении карьерного роста, но и ведет к необходимости ее постоянного совершенствования.

В связи с этим к началу нашего исследования предполагалось, что набранные при поступлении баллы на ЦТ по математике должны определять в последующем успеваемость студентов в вузе в большей мере, чем баллы ЦТ по другому профильному предмету. В статье приведены данные о связи успеваемости студентов за первый год обучения с результатами вступительной кампании приема 2014 и 2015 гг. на следующих факультетах БГУ: химическом, экономическом, юридическом (специальность «Правоведение»), механико-математическом, прикладной математики и информатики (ФПИ), радиофизики и компьютерных технологий, географическом и физическом.

Количественной мерой успеваемости студентов на исследованных факультетах БГУ в данной работе принят средний балл экзаменационных оценок за первый курс обучения. Одновременно для сравнения связи успеваемости с результатами ЦТ по математике и с другими независимыми переменными нами исследована зависимость успеваемости студентов этих же факультетов от балла ЦТ по второму профильному предмету, по белорусскому или русскому языку, от набранного абитуриентом конкурсного балла (сумма баллов ЦТ и среднего балла документа о довузовском образовании) и среднего балла документа о довузовском образовании.

В качестве показателя корреляции в модели линейной регрессии вузовской успеваемости студентов и результатов ЦТ по отдельным предметам и другим независимым переменным нами использовалась абсолютная величина коэффициента детерминации R^2 , интерпретируемого как доля вариации зависимой переменной от независимой [8]. Коэффициент детерминации R^2 является статистической мерой соответствия реальных данных среднего балла успеваемости и баллов ЦТ по отдельным предметам уравнению линейной регрессии. Коэффициент детерминации может изменяться в диапазоне от нуля до единицы. Если он близок к нулю, то это означает, что связь между переменными в регрессионной модели слабая, а если равен нулю, то и вовсе отсутствует. Наоборот, если коэффициент детерминации равен единице, то это означает, что все точки полученной успеваемости лежат точно на линии регрессии, т. е. сумма квадратов их отклонений от линейной зависимости равна нулю. При этом в идеальном случае ста баллам ЦТ должна соответствовать десятибалльная успеваемость, девятиста баллам – девятибалльная и т. д. С учетом того, что на успеваемость студента могут влиять и другие факторы, а средний балл успеваемости не может быть менее четырех, в то время как балл тестирования может быть менее 40, коэффициент детерминации в лучшем случае может лишь приближаться к единице, а угловой коэффициент k в линейной регрессии вида $Y = kx + a - k, 0,1$. Аналогичная методика использовалась российскими авторами для исследования связи результатов единого государственного экзамена и успеваемости в вузе [9] и ранее нами при исследовании связи результатов ЦТ и среднего балла документа о довузовском образовании абитуриентов с их успеваемостью при обучении в БГУ [10].

Интерес к данному исследованию был обусловлен еще и начатой недавно дискуссией о том, что содержание белорусского школьного математического образования устарело. Известные белорусские математики в статье «Сложение минусов» [11] отмечали, что если сравнить современные «школьные программы по математике и столетней давности, то заметна их одинаковость». В то же время, по их заключению, расхождение в содержании современных вузовских образовательных программ по математике и столетней давности огромно. Проведенные ими опросы студентов первого курса механико-математического факультета БГУ показали, что для них самыми

сложными для освоения оказались разделы дискретной математики, которые в белорусских школах не изучаются даже на вводном уровне. В ряде стран комбинаторика, теория вероятности, статистика стали разделами школьного обучения. Программа по математике старшей школы в США содержит элементы теории графов, теории алгоритмов и линейного программирования. Таким образом, изложенное в статье [11] дает основание полагать, что хорошая математическая подготовка на уровне школьного образования в рамках действующего в нашей стране образовательного стандарта не будет гарантировать успешное обучение в вузе, особенно на тех факультетах, где много предметов, относящихся к современным разделам высшей математики.

Кроме того, по мнению бывшего члена Исполкома Международной комиссии по математическому образованию И. Ф. Шарыгина, есть некоторые разделы математики, уровень подготовки по которым плохо охватывается системой тестов [12]. По его мнению, «наиболее тестируемыми» из математических умений являются арифметические, в то же время за пределами возможностей тестовых технологий оказывается почти вся геометрия.

На рис. 1 для примера приведена зависимость среднего балла успеваемости по итогам первого курса обучения студентов факультета радиофизики и компьютерных технологий приема 2015 г. от балла ЦТ по математике (максимальное значение коэффициента детерминации из всех факультетов), а на рис. 2 – та же зависимость на механико-математическом факультете (минимальное значение коэффициента детерминации).

В таблице 1 приведены зависимости среднего балла успеваемости студентов восьми факультетов БГУ приема 2014 и 2015 гг. на первом курсе от баллов ЦТ по предметам вступительных испытаний, от набранного конкурсного балла, от среднего балла документа о довузовском образовании и коэффициенты детерминации R^2 для полученных зависимостей. Из данных таблицы следует, что для студентов, зачисленных в БГУ в 2014 г., лучшим предиктором успеваемости на первом курсе балл ЦТ по математике, в сравнении с другими предметами вступительных испытаний, оказался на экономическом, физическом, юридическом факультетах, прикладной математики и информатики, а в 2015 г. – на физическом, географическом, радиофизики и компьютерных технологий. Замена в 2015 г. ЦТ по математике на юридическом факультете на иностранный язык привела к снижению коэффициента детерминации в зависимости успеваемости от ЦТ по данному предмету в сравнении с 2014 г. более чем в два раза. Кроме того, в 2014 г. на специальности «Правоведение» прогностическая сила успеваемости результатов ЦТ по математике оказалась выше, чем по обществоведению и русскому или белорусскому языку (рис. 3).

На рис. 3, 4 приведены диаграммы величин коэффициентов детерминации R^2 для линейных зависимостей успеваемости студентов первого курса при-

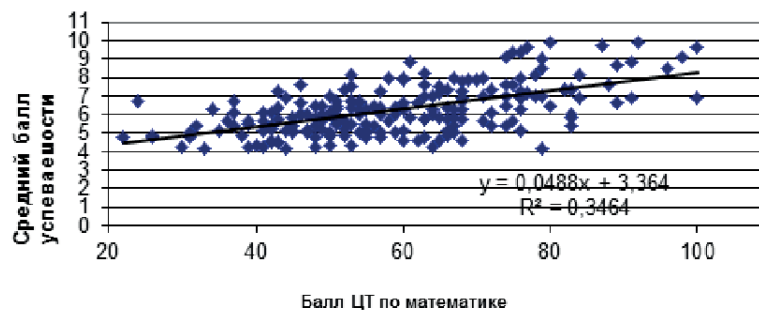


Рис. 1. Зависимость среднего балла успеваемости по итогам первого курса обучения студентов факультета радиофизики и компьютерных технологий приема 2015 г. от балла ЦТ по математике

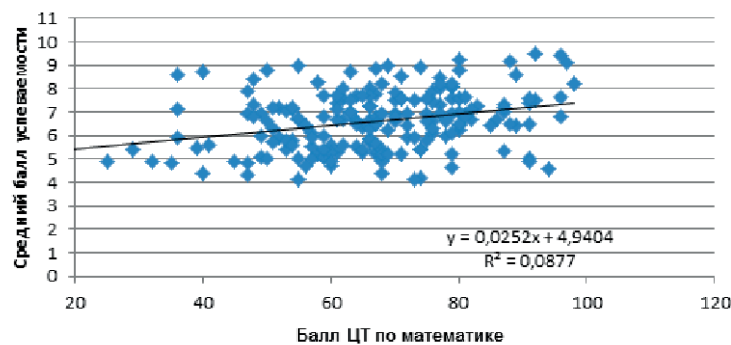


Рис. 2. Зависимость среднего балла успеваемости по итогам первого курса обучения студентов механико-математического факультета приема 2015 г. от балла ЦТ по математике

ема 2014 и 2015 гг. соответственно от результатов ЦТ по трем предметам: математика, второй профильный предмет, белорусский или русский язык. Факультеты на диаграммах размещены в порядке убывания коэффициентов детерминации R^2 в линейных зависимостях успеваемости студентов от балла ЦТ по математике.

Из приведенных на рис. 3, 4 диаграмм видно, что зависимости успеваемости студентов механико-математического факультета в сравнении с другими факультетами слабее коррелируют с баллами ЦТ по математике. То же можно сказать об успеваемости на факультете прикладной математики и информатики.

На рис. 5 приведена диаграмма зависимости коэффициента детерминации R^2 для линейных зависимостей успеваемости студентов первого курса приема 2015 г. от набранного конкурсного балла и среднего балла документа о довузовском образовании.

Из рис. 5 следует, что средний балл документа о довузовском образовании оказался лучшим предиктором успеваемости, в сравнении с набранным конкурсным баллом на экономическом, механико-математическом факультетах и факультете прикладной математики и информатики.

Таким образом, полученные в настоящей работе результаты показали, что обновление содержания учебного предмета «Математика» для средней общеобразовательной школы является актуальной задачей, а технология централизованного тестирования абитуриентов должна постоянно совершенствоваться в направлении не только достижения более объективной

оценки знаний абитуриентов, но и их творческого потенциала.

Список использованных источников

1. Образовательный стандарт учебного предмета «Математика» (I–XI классы): утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 29.05.2009 г. № 32 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.gov.by/main.aspx?guid=14421>. – Дата доступа: 03.04.2015.
2. Математическая культура субъекта образовательного процесса: опыт системного анализа / В. М. Галынский [и др.] // Образование и педагогическая наука: тр. Нац. ин-та образования. Вып. 1. Модели и концепции. Серия 3: Математическое и естественнонаучное образование / редкол.: С. А. Гуцанович [и др.]. – Минск: НИО, 2007. – С. 29–48.
3. Икрамов, Дж. Математическая культура школьника. Методические аспекты проблемы развития мышления и языка школьников при обучении математике / Дж. Икрамов. – Ташкент: Изд-во «ТашГПИ им. Низами», 1983. – С. 280.
4. Худяков, В. Н. Формирование математической культуры учащихся начального профильного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. Н. Худяков. – Магнитогорск, 2002. – С. 349.
5. Акманова, З. С. Развитие математической культуры студентов университета в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / З. С. Акманова. – Магнитогорск, 2005. – С. 171.
6. Глушков, В. М. Роль математики в современной науке [Электронный ресурс] / В. М. Глушков. – Режим доступа: www.mathsace.com/rol-matematiki-v-sovremennoj-nauke/. – Дата доступа: 03.04.2015.
7. Математика для школы. Цитаты и афоризмы о математике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: math4school.ru/citation.html. – Дата доступа: 03.04.2015.

8. Коэффициент детерминации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.basegroup.ru/glossary_ajax/definitions/coef_determination/. – Дата доступа: 29.08.2015.

9. Польшин, О. В. Прогнозирование успеваемости в вузе по результатам ЕГЭ / О. В. Польшин // Прикладная эконометрика. – 2011. – № 1. – С. 56–59.

10. Связь результатов централизованного тестирования и среднего балла документа о довузовском образовании абиту-

риентов с их успеваемостью при обучении в БГУ / С. В. Абламейко [и др.] // Высшая школа. – 2014. – № 5. – С. 11–15.

11. Корзюк, В. И. Сложение минусов / В. И. Корзюк, О. И. Мельников, Н. И. Юрчук // Советская Белоруссия. – 2016. – № 40(24922).

12. Шарыгин, И. Ф. Что плохого в тестах? [Электронный ресурс] / И. Ф. Шарыгин. – Режим доступа http://www.mccme.ru/edu/index.php?ikey=shar_4_min. – Дата доступа: 13.12.2006.

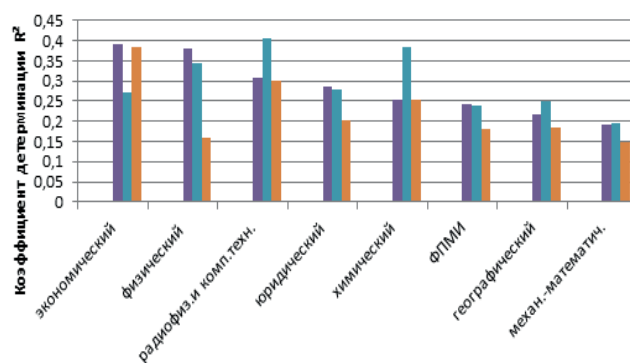


Рис. 3. Коэффициенты детерминации R^2 для линейных зависимостей успеваемости студентов первого курса приема 2014 г. от результатов ЦТ по математике (левый столбец), по второму профильному предмету (центральный столбец), по белорусскому или русскому языку (правый столбец)

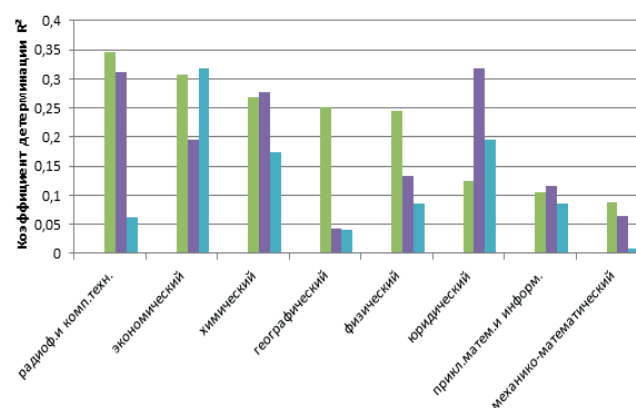


Рис. 4. Коэффициенты детерминации R^2 для линейных зависимостей успеваемости студентов первого курса приема 2015 г. от результатов ЦТ по математике (левый столбец), по второму профильному предмету (центральный столбец), по белорусскому или русскому языку (правый столбец)*

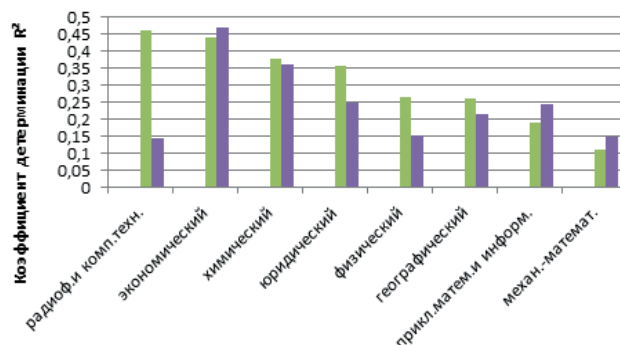


Рис. 5. Коэффициенты детерминации R^2 для линейных зависимостей успеваемости студентов первого курса приема 2015 г. от набранного конкурсному балла (левый столбец) и среднего балла документа о довузовском образовании (правый столбец)

* На юридическом факультете на специальности «Правоведение» в 2015 г. ЦТ по математике заменено на иностранный язык.

Таблица 1

Зависимости среднего балла успеваемости студентов первого курса БГУ приема 2014 и 2015 гг.
от баллов ЦТ по предметам вступительных испытаний, от набранного конкурсного балла,
от среднего балла аттестата и коэффициенты детерминации R^2 для полученных зависимостей

Год приема на первый курс	Коэффициенты детерминации R^2 и зависимости среднего балла успеваемости по итогам первого курса от				
	Балла ЦТ по математике	Балла ЦТ по другому профильному предмету	Балла ЦТ по белорусскому или русскому языку	Конкурсного балла	Балла документа о довузовском образовании
Факультет радиофизики и компьютерных технологий					
2014	$y = 0,048x + 3,3707$ $R^2 = 0,3073$	физика	$y = 0,0418x + 3,6068$ $R^2 = 0,2993$	$y = 0,0205x + 0,646$ $R^2 = 0,531$	$y = 1,218x - 4,5652$ $R^2 = 0,3734$
		$y = 0,044x + 3,5064$ $R^2 = 0,4065$			
2015	$y = 0,0488x + 3,364$ $R^2 = 0,3464$	$y = 0,0443x + 3,5847$ $R^2 = 0,3115$	$y = 0,0215x + 4,8335$ $R^2 = 0,062$	$y = 0,0246x - 0,4841$ $R^2 = 0,4599$	$y = 0,8485x - 1,2928$ $R^2 = 0,1434$
Экономический факультет					
2014	$y = 0,04x + 4,548$ $R^2 = 0,3929$	иностраный язык	$y = 0,0388x + 4,1744$ $R^2 = 0,3835$	$y = 0,0156x + 2,6236$ $R^2 = 0,4954$	$y = 1,1436x - 3,6194$ $R^2 = 0,4352$
		$y = 0,0346x + 4,5017$ $R^2 = 0,2732$			
2015	$y = 0,0373x + 5,0328$ $R^2 = 0,3078$	$y = 0,0294x + 5,0265$ $R^2 = 0,1951$	$y = 0,041x + 4,0503$ $R^2 = 0,3177$	$y = 0,0167x + 2,458$ $R^2 = 0,441$	$y = 1,259x - 4,3588$ $R^2 = 0,4682$
Физический факультет					
2014	$y = 0,0497x + 3,3791$ $R^2 = 0,3802$	физика	$y = 0,0272x + 4,4795$ $R^2 = 0,1589$	$y = 0,0156x + 2,1026$ $R^2 = 0,3871$	$y = 0,5038x + 1,447$ $R^2 = 0,1018$
		$y = 0,0378x + 3,7864$ $R^2 = 0,3424$			
2015	$y = 0,0329x + 4,3401$ $R^2 = 0,2442$	$y = 0,0231x + 4,818$ $R^2 = 0,133$	$y = 0,0196x + 4,9065$ $R^2 = 0,0866$	$y = 0,0133x + 2,7456$ $R^2 = 0,2664$	$y = 0,6316x + 0,5261$ $R^2 = 0,1526$
Химический факультет					
2014	$y = 0,0402x + 4,6592$ $R^2 = 0,2523$	химия	$y = 0,0362x + 4,6056$ $R^2 = 0,2534$	$y = 0,0192x + 1,4962$ $R^2 = 0,4839$	$y = 1,5625x - 7,242$ $R^2 = 0,444$
		$y = 0,0421x + 4,3692$ $R^2 = 0,3845$			
2015	$y = 0,0266x + 5,6808$ $R^2 = 0,2689$	$y = 0,0285x + 5,3654$ $R^2 = 0,2769$	$y = 0,0286x + 5,195$ $R^2 = 0,1738$	$y = 0,0128x + 3,4637$ $R^2 = 0,3788$	$y = 1,0963x - 2,7249$ $R^2 = 0,3603$
Географический факультет					
2014	$y = 0,0235x + 6,5427$ $R^2 = 0,216$	география	$y = 0,0172x + 6,5632$ $R^2 = 0,185$	$y = 0,0097x + 6,0325$ $R^2 = 0,2986$	$y = 0,6615x + 1,7387$ $R^2 = 0,346$
		$y = 0,0243x + 6,183$ $R^2 = 0,2512$			
2015	$y = 0,0224x + 6,632$ $R^2 = 0,2503$	$y = 0,0097x + 7,0633$ $R^2 = 0,042$	$y = 0,01x + 6,9902$ $R^2 = 0,0409$	$y = 0,0115x + 4,6634$ $R^2 = 0,2623$	$y = 0,7462x + 0,9788$ $R^2 = 0,2152$
Юридический факультет, специальность «Правоведение»					
2014	$y = 0,0362x + 5,2868$ $R^2 = 0,2868$	обществоведение	$y = 0,0308x + 4,9554$ $R^2 = 0,2039$	$y = 0,0163x + 2,4328$ $R^2 = 0,4123$	$y = 1,2761x - 4,547$ $R^2 = 0,3629$
		$y = 0,0371x + 4,186$ $R^2 = 0,2771$			
2015	$y = 0,0241x + 5,7068$ $R^2 = 0,1252$ (вместо математики – иностранный язык)	$y = 0,0446x + 3,6699$ $R^2 = 0,3177$	$y = 0,0323x + 4,7774$ $R^2 = 0,1956$	$y = 0,0168x + 1,9771$ $R^2 = 0,3568$	$y = 0,9098x - 0,9628$ $R^2 = 0,2497$
Факультет прикладной математики и информатики					
2014	$y = 0,0378x + 3,9754$ $R^2 = 0,2443$	физика	$y = 0,0307x + 4,1379$ $R^2 = 0,1815$	$y = 0,0131x + 3,4721$ $R^2 = 0,2431$	$y = 1,2131x - 4,7525$ $R^2 = 0,2875$
		$y = 0,0323x + 3,9754$ $R^2 = 0,2371$			
2015	$y = 0,0316x + 4,2304$ $R^2 = 0,1044$	$y = 0,0325x + 4,3195$ $R^2 = 0,1156$	$y = 0,0294x + 4,4086$ $R^2 = 0,0863$	$y = 0,016x + 1,4554$ $R^2 = 0,19$	$y = 1,3282x - 5,545$ $R^2 = 0,244$
Механико-математический факультет					
2014	$y = 0,0288x + 4,5148$ $R^2 = 0,1909$	физика	$y = 0,026x + 4,7778$ $R^2 = 0,1499$	$y = 0,0118x + 3,1604$ $R^2 = 0,261$	$y = 0,7468x - 0,2903$ $R^2 = 0,1895$
		$y = 0,027x + 4,7479$ $R^2 = 0,196$			
2015	$y = 0,025x + 4,9404$ $R^2 = 0,0877$	$y = 0,021x + 5,3524$ $R^2 = 0,0653$	$y = 0,0079x + 6,0315$ $R^2 = 0,0081$	$y = 0,0125x + 2,9759$ $R^2 = 0,1094$	$y = 0,9096x - 1,5857$ $R^2 = 0,15$

Закон дробления дидактических систем и дисциплинарно-блочный принцип обучения

А. С. Михалёв,

профессор кафедры философии и методологии
университетского образования, доктор технических наук,
Республиканский институт высшей школы

Вот уже более полувека мировая образовательная система находится в состоянии глубокого и системного кризиса [1]. Причина его заключается в том, что темп накопления знаний (ТНЗ), обеспечиваемый коллективными усилиями мирового научного сообщества, начал превышать темп усвоения знаний (ТУЗ), принципиально ограниченный индивидуальными познавательными способностями обучающихся. Отвечая на этот вызов времени, в США в 1990–1994 гг. был принят целый ряд крупномасштабных федеральных образовательных программ, создан «национальный комитет по образовательным стандартам и тестированию», страны ЕС стали объединять свои усилия в ходе Болонского процесса, всеобщее внимание привлекла проблема создания эффективных инновационных образовательных технологий. Одна из таких инноваций – дисциплинарно-блочный принцип обучения (ДБПО) – предложена и теоретически обоснована в [2; 3]. Ниже предпринята попытка дальнейшего осмысления этого принципа с позиций системного анализа и теории человеческой памяти. Однако прежде целесообразно оценить остроту тех противоречий группового способа обучения (ГСО), на преодоление которых и направлен ДБПО.

Противоречия ГСО и их оценки. Воспользуемся для этого кибернетической моделью, связывающей в систему две самые крупномасштабные подсистемы современного вуза – «преподавателей» и «студентов». Учебный план реализуется дискретно во времени путем замыкания семестровых наборов дисциплин с помощью ключей («графика учебного процесса»). Второй набор ключей – «расписание занятий» – распределяет эти дисциплины и формы учебного процесса во времени. И наконец, замыкание третьего набора ключей в цепях обратных связей описывает те или иные формы контроля знаний обучающихся.

Традиционно учебный процесс строится так, что семестровый набор дисциплин изучается одновременно и параллельно с равномерным распределением часов каждой из них по семестру и последующим контролем знаний в конце семестра в виде экзаменационной сессии. Анализируя фазовые и временные соотношения при взаимодействии преподавателей и студентов, можно выявить следующие противоречия ГСО:

1. Противоречие «дискретности» – между низкой относительной продолжительностью дискретных ди-

дактических воздействий (например, лекций) на сознание обучающихся и механизмами их памяти в соответствии с «теорией затухания следов» [4, с. 59–60]. Оценим остроту противоречия дискретности, вычислив относительную длительность лекций продолжительностью $t_{\text{л}} = 80$ мин. по некоторой дисциплине на периоде T между лекциями, составляющем, например, одну неделю:

$$\tau = \frac{t_{\text{л}}}{T} = \frac{80}{24 \times 7 \times 60} = 0,0079. \quad (1)$$

Итак, относительная длительность лекций составляет ничтожную величину – 0,79 % (!), остальное время, т. е. 99,2 %, занимает пауза между лекциями, которая по длительности в 124 раза (!) превышает лекцию.

Учебный процесс можно считать успешным лишь в том случае, если приращение объема знаний у студентов на лекциях окажется существенно больше, чем его потери (забывания) на интервалах пауз. Таким образом, скорость забывания знаний должна быть в сотни раз (!) меньше скорости их усвоения, а это резко противоречит истине, зафиксированной в многочисленных экспериментах, начатых еще в 1912 г. Г. Эббингаузом. Указанные эксперименты, как и ежедневная практика преподавателей, убедительно показывают, что студенты, приходя через неделю на очередную лекцию по некоторой дисциплине, едва ли могут воспроизвести даже название темы предыдущей лекции.

2. Противоречие «ассортимента» – между весьма широким ассортиментом одновременно изучаемых дисциплин и механизмами памяти обучающихся в соответствии с теорией интерференции [4, с. 59–62]. Суть этой теории, также подтвержденной многочисленными экспериментами, состоит в том, что процессы забывания знаний тем более интенсивны, чем больше побочных факторов мешает их усвоению и запоминанию. Паузы между лекциями никогда не являются «пустыми» – они плотно заполнены занятиями по другим дисциплинам, которые и являются весьма существенными побочными факторами (помехами).

3. Противоречие «асинхронности» – между изучением дисциплин в семестрах и контролем знаний в их конце на сессиях. Это противоречие приводит к тому, что основная подсистема вуза «преподаватели – студенты» является на любом интервале времени строго говоря разомкнутой, так как когда ключи «расписание занятий» в течение семестра работают, то ключи в цепях обратных связей «зачеты и экзамены» разомкнуты, и наоборот. Разомкнутые системы, как известно, являются самыми примитивными, они не удовлетворяют современным требованиям к точности и быстродействию, и их практически не используют. В обра-

завательных учреждениях недостатки разомкнутого управления сохраняются и сводятся к следующему:

- ошибки и промахи преподавателя в семестре являются лишь на экзамене и уже не могут быть исправлены в экзаменуемой группе студентов;
- просчеты в организации учебного процесса, выявляемые в ходе работы ГЭК, также не могут быть исправлены в данной группе выпускников;
- к началу сессии студенты имеют лишь весьма разрозненные и поверхностные знания из множества параллельно прослушанных дисциплин;
- экзамены и зачеты, плотно сгруппированные в виде сессий, являются серьезными психологическими испытаниями как для студентов, так и для преподавателей;
- уровень усвоения студентами дисциплин (во время сессии) крайне невысок, а знания «рывком», приобретенные за два-три дня подготовки к экзаменам, не очень прочные.

Таким образом, мы выявили и количественно оценили три крупных взаимосвязанных противоречия группового способа обучения, который с начала XIX в. доминирует в мировой образовательной системе в силу своей высокой производительности и экономической целесообразности. Острота этих противоречий столь значительна и очевидна, что попытки их преодолеть с помощью «косметических» инноваций бесперспективны.

ДБПО – инновация для преодоления противоречий «дискретности», «ассортимента» и «асинхронности». При разработке ДБПО целенаправленно использовались: алгоритм дидактической эвристики [5], идеи теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), функционально-стоимостного анализа (ФСА), теории памяти, дискретного широтно-импульсного управления. Эта инновация предложена и детально описана в [2; 3], поэтому здесь укажем лишь ее сущность, которая сводится к следующему:

- традиционные семестровые наборы дисциплин разбиваются, например, на четыре блока;
- семестр также разбивается на календарные модули по числу блоков учебных дисциплин;
- на каждом из этих календарных модулей поочередно изучается свой блок дисциплин с использованием всех форм учебного процесса (лекций, практических, семинарских занятий);
- в конце каждого календарного модуля осуществляется контроль знаний студентов по соответствующему блоку дисциплин в виде экзаменов и зачетов согласно учебному плану.

Переход от традиционной организации учебного процесса к ДБПО вполне созвучен с законом «дробления» дидактических систем, который обоснован в [6] и сформулирован следующим образом: дидактические системы, исчерпав возможности развития на некотором (макро-) уровне своей системной организации, переходят на следующий (микро-) уровень путем «дробления» некоторых своих компонентов и (или) взаимодействия между последними во времени и про-

должают свое развитие на этом уровне, пока не будут исчерпаны и его возможности.

В русло этого закона хорошо «ложатся» такие современные формы организации учебного процесса, как программированное обучение, обучение в парах сменного состава, модульное обучение, интернет-технологии и др. [5].

Отличие ДБПО от упомянутых инноваций состоит в том, что «дроблению» подвергаются такие крупные основополагающие объекты традиционных дидактических систем, как «семестровые наборы дисциплин», «семестр», «экзаменационная сессия». Благодаря этому в каждом календарном модуле изучается не более двух-трех дисциплин, включая «сквозную» физкультуру, а экзамены и зачеты (не более одного-двух) сдаются сразу же после изучения соответствующего блока дисциплин.

Как показано в [3; 4], ДБПО позволяет изучать каждую дисциплину в календарном модуле ежедневно, а весь семестровый набор дисциплин – поочередно и последовательно, что вполне согласуется с идеей «погружения», хорошо известной в современной педагогике.

Оценим далее эффективность ДБПО в сравнении с традиционной формой организации учебного процесса, используя следующую математическую компетентностную модель обучающегося [5]:

$$И = \frac{\sum_{i=1}^n 3_i \times \sum_{j=1}^m D_j}{\Phi + B} = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n 3_i \times \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m D_j}{\frac{\Phi + B}{n \times m}} = \frac{3 \times D}{\Phi + B}, \quad (2)$$

где И – степень идеальности обучающегося; 3_i – оценка знаниевой компетенции (объема знаний) по i -й дисциплине в семестровом наборе; D_j – оценка j -й деятельности компетенции; $i = 1, 2 \dots n$ – набор дисциплин в семестре или блоке; $j = 1, 2 \dots m$ – набор оцениваемых деятельностных компетенций; Φ – финансовые затраты на формирование компетенций; B – затраты времени обучающегося.

1. *Степень идеальности обучающегося.* Оценим приращение знаний $\Delta 3_i$ в ходе учебного процесса по i -й дисциплине как разницу между суммой их приращений на лекциях и потерями (забыванием) на интервалах пауз:

$$\Delta 3_i = \sum_{k=1}^n v_i t_{\pi}^k - \sum_{e=1}^m z_i t_n^e, \quad (3)$$

где v – скорость усвоения знаний на лекциях; z – скорость забывания знаний в паузах; t_{π} , t_n – длительности лекций и пауз соответственно.

Для традиционной организации учебного процесса очевидно:

$$\Delta 3_i^T = V_i^T \times T_i - Z_i^T \times (T_c - T_i), \quad (4)$$

где T_i – число часов на изучение i -й дисциплины по учебному плану; T_c – длительность семестра в часах.

При тех же допущениях и реализации ДБПО выражение (4) примет вид:

$$\Delta 3_i^B = V_i^B \times T_i - Z_i^B \times (T_B - T_i), \quad (5)$$

где T_B – продолжительность изучения блока дисциплин.

Сравнивая выражения (4) и (5), отметим следующие обстоятельства:

- Величина T_i определяется учебным планом и, естественно, должна быть одинаковой в обоих выражениях.
- На величины Z_i^T и Z_i^B весьма серьезное влияние оказывает интерференция от других параллельно изучаемых дисциплин (традиционно их 10–12 (!), тогда как в ДБПО их всего две-три), поэтому вполне обоснованно можно считать $Z_i^T > Z_i^B$.
- Поскольку пауза между лекциями в ДБПО многократно сократилась, студент, даже в ходе очередной лекции, легко восстанавливает основное содержание предыдущей (только вчера (!) прослушанной), чего весьма трудно ожидать при традиционной организации процесса, так что $V_i^B > V_i^T$.
- Величина $(T_c - T_i)$ в несколько раз больше, чем $(T_B - T_i)$, так как в нашем примере $T_c = 4 T_B$.

Таким образом, можно считать, что ΔZ_i^B в (5) в десятки и даже сотни раз по некоторым дисциплинам больше, чем ΔZ_i^T в традиционном обучении.

Проделав соответствующие выкладки для всех дисциплин семестрового набора и осуществив суммирование в соответствии с выражением (2), можно вычислить и сравнить степени идеальности обучаемого при традиционной организации процесса и реализации ДБПО. На рис. 1 представлена графическая интерпретация изложенного в предположении, что скорости усвоения и забывания знаний остаются постоянными на интервалах лекций и пауз, т. е. законы изменения соответствующих объемов знаний линейны. На рис. 1 прямоугольными импульсами показаны лекции при традиционной организации процесса (пунктирные линии) и при реализации ДБПО (сплошные линии).

Итак, степень идеальности обучающегося синергетически, нелинейно и многократно возрастает при переходе от традиционного обучения к дисциплинарно-блочному. Из этого следует, что нет плохих студентов и преподавателей – есть плохие дидактические системы.

2. Размерность образовательных систем. Реализация ДБПО резко уменьшает размерность системы управления вузом за счет следующих более или менее очевидных факторов:

- упрощения составления расписания занятий, ведь в поле зрения руководителей оказывается каждый раз существенно меньшее число дисциплин;
- «исчезновения» экзаменационной сессии как отдельной крупномасштабной формы рубежного контроля, поскольку все предписанные учебным планом экзамены и зачеты оказываются рассредоточенными по «стыкам» между блоками дисциплин;
- уменьшения числа одновременно работающих в аудиториях преподавателей-предметников и соответствующего сокращения числа необходимых рабочих мест при том же штатном составе преподавателей.

3. Класс систем управления. По характеру входных сигналов, организации основных технологических процессов и принципов управления как традиционный подход, так и ДБПО относятся к одному и тому же классу систем программного управления с дискретной во времени организацией технологических процессов. При этом учебный план как управляющая программа задается либо в виде семестровых наборов, либо блоков дисциплин, каждая из которых также дискретно излагается в ритме, задаваемом расписанием занятий.

Таким образом, с позиций системного анализа оба подхода реализуются дискретными, многомерными, многоконтурными, иерархическими системами программного управления с переменной структурой и переменными параметрами [5].

Однако частота смены структур и параметров в ДБПО существенно выше, чем при традиционном подходе, и она более гармонизирована со свойствами памяти и познавательными способностями обучающихся. Чтобы проиллюстрировать это, обратимся к хорошо всем известному стробоскопическому эффекту, лежащему в основе формирования изображений в кинематографе и телевидении [7 с. 728]. Суть этого эффекта состоит в том, что изображение некоторого предмета наблюдается не непрерывно, а дискретно, периодически в течение отдельных малых интервалов времени – импульсов. Если правильно выбрать частоту (период) наблюдений и длительность импульсов, то дискретные образы наблюдаемого предмета и его движения ощущаются зрителем как непрерывные (слитные, цельные).

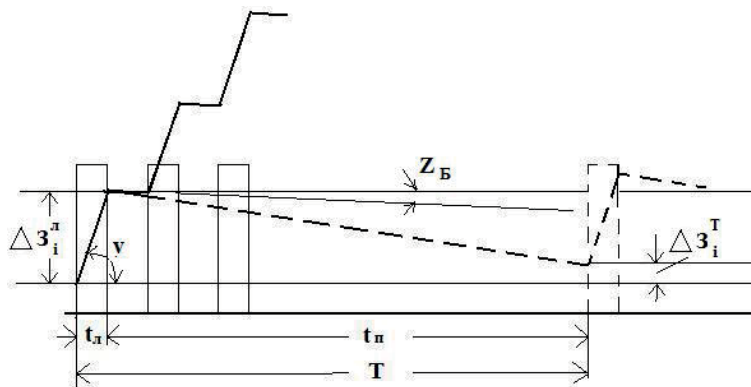


Рис. 1. Процессы усвоения и забывания знаний при традиционной организации обучения (пунктирные линии) и реализации ДБПО (сплошные линии)

Инерционность зрения такова, что образ предмета на сетчатке глаза сохраняется в течение приблизительно 0,1 с. Очевидно, что если период наблюдений выбрать меньше указанного времени «угасания» зрительного образа, то отдельные образы будут накладываться друг на друга, сливаться и восприниматься как непрерывные. В кинематографии используется частота смены кадров, равная 24 кадрам в секунду, т. е. период $T = 0,0416$ с, что действительно меньше 0,1 с. Если увеличивать эту частоту сверх указанной, то это приведет к необоснованному дополнительному расходу киноплёнки. Если же ее постепенно уменьшать, то образ предмета и его движения вначале перестают восприниматься как непрерывные, а далее могут вообще осознанно не восприниматься.

Хорошо известны эффекты воздействия 25-го кадра, повторяющегося с периодом $T = 1$ с, посвященного, например, рекламе какого-либо товара и воспринимаемого человеческой психикой лишь на подсознательном уровне.

Предположим далее ситуацию, когда в течение семестра необходимо просмотреть и усвоить 12 фильмов, различных по длительности, содержанию и значимости. Порежем плёнки каждого из них на фрагменты по числу лекций и занятий других форм и склеим эти отрезки так, чтобы фрагменты каждого из 12 фильмов оказались равномерно распределенными по длине склеенной ленты (продолжительности семестра). Далее начнем демонстрировать этот гипотетический фильм кусками по числу учебных дней в семестре. Нетрудно догадаться, что перед изумленными зрителями на экране в случайном порядке будут мелькать фрагменты всех 12-ти фильмов так, что в конце семестра в их сознании мало что останется, да и то в очень «разобранном» виде. Тем не менее в конце семестра появится строгое преподавательское жюри, члены которого потребуют воспроизвести в целостном виде сюжет, содержание и форму фильмов в отдельности каждым из зрителей.

Конечно, ни одна киностудия не отважится выпускать такие фильмы и ни один кинотеатр не согласится их демонстрировать. И наконец, вряд ли найдутся зрители, которые (отнюдь не бесплатно) годами будут смотреть такие фильмы. Однако современная высшая школа работает почти в полной аналогии с описанным кинопрокатом, реализуя традиционный подход к организации группового способа обучения.

ДБПО, благодаря «дроблению» набора семестровых дисциплин на более компактные блоки, а семестра — на более короткие календарные модули, позволяет ежедневно изучать каждую дисциплину внутри блока с контролем знаний после его завершения, что, конечно же, в большей степени соответствует фундаментальным особенностям памяти обучающихся.

Исследования памяти учеными-психологами показывают, что важнейшими факторами прочности усвоения и сохранения информации являются следующие:

- объем усваиваемой дидактической информации должен быть значительным (по-видимому, лекция, практическое занятие и другие классические единицы учебного процесса близки к оптимальным по объему информации за одно занятие, и они остаются в ДБПО без изменений);
- паузы между занятиями по одной дисциплине не должны заполняться активной и тем более познавательной деятельностью по другим дисциплинам (этот фактор в ДБПО имеет место исходя из его сущности);
- повторение усвоенной дидактической информации чрезвычайно полезно, поскольку способствует переводу информации из оперативной (кратковременной) памяти в долговременную (в ДБПО такие ежедневные повторения также предопределены самим ритмом ежедневных занятий по каждой дисциплине в блоке).

Таким образом, ДБПО вполне отвечает всем трем важнейшим факторам и свойствам человеческой памяти, значение которой в познавательной деятельности подчеркивал еще в V в. до н. э. Эсхил: «Память — мать всякой мудрости!»

4. *Маневренность образовательных систем* — это свойство образовательных учреждений, их отдельных компонентов и подсистем преодолевать возникающие в форс-мажорных обстоятельствах препятствия — организационные, юридические, кадровые, финансовые и т. п. Маневренность предполагает наличие некоторых степеней «подвижности» в системе их использование, а достигнутый уровень развития человеческого капитала и других ресурсов позволяет оперативно преодолевать указанные препятствия.

В традиционном подходе к групповому обучению время рассматривается как некое «вместилище» учебных дисциплин, жестко и однозначно распределяемых равномерно по длительности семестра. При реализации ДБПО время становится активно управляемым параметром, т. е. дополнительной степенью подвижности образовательной системы, что позволяет:

- на уровне образовательной системы страны — эффективно маневрировать кадровым и научно-методическим потенциалом. Ведь опытный профессор или доцент столичного университета, отработав свой блок дисциплин в своем вузе, может в полном объеме прочитать его в том же семестре в периферийном вузе, провести мастер-классы среди коллег, плодотворно поработать с аспирантами и т. д. Излишне, видимо, говорить о том, что такое маневрирование позволяет оперативно решить острейшую для высшей школы в странах СНГ кадровую проблему, сохранить высококвалифицированных преподавателей в рамках избранной профессии, исключить их вынужденный уход по материальным причинам в другие сферы занятости;
- на уровне вуза — творчески формировать число и состав блоков дисциплин, использовать неравномерность учебной нагрузки преподавателей для решения научных, методических задач, разработки крупномасштабных инновационных проектов и т. д.;
- на уровне кафедры и преподавателей — увеличивать маневренность коллектива за счет планомерной

подготовки новых специальностей, учебных дисциплин, форм учебного процесса и т. п.

5. *Мобильность образовательных систем* – их свойство оперативно и в разных направлениях наращивать знаниевые и деятельностные компетентности, изменять характер своей деятельности, совершать инновационные «рывки». При реализации ДБПО хорошо известное понятие «вторая половина рабочего дня преподавателя» перерастает в понятие «вторая половина семестра» – периоды отсутствия аудиторной учебной нагрузки. Это увеличивает профессиональную мобильность каждого преподавателя и образовательной системы в целом, так как эти существенные интервалы времени можно эффективно использовать для интенсивной научной работы, плодотворной методической работы, освоения и разработки инновационных образовательных технологий, подготовки к изданию крупных публикаций, освоения современных технических средств обучения, прохождения плановых курсов повышения квалификации в ведущих вузах страны, ближнего и дальнего зарубежья и т. д.

6. *Сервис образовательных систем и учреждений* – это их свойство оказывать образовательные услуги на требуемом обществом уровне как по ассортименту, так и по качеству учебно-воспитательного процесса. Как было показано выше, реализация ДБПО существенно повышает знаниевые компетентности обучающихся, а также мобильность и маневренность образовательной системы на всех уровнях ее иерархии. В масштабах национальной образовательной системы использование ДБПО позволяет выравнивать уровень качества образовательных услуг в вузах одинакового статуса – столичных, областных, районных, а следовательно, и уровень сервиса образовательной системы в целом.

7. *Устойчивость, наблюдаемость и управляемость образовательных систем*. Даже в классе технических систем, еще поддающихся строгому математическому описанию, выработано несколько десятков различных толкований термина «устойчивость». Ситуация многократно усложняется в классе «больших» социальных систем, к которому относятся и образовательные системы. В самом общем виде можно считать, что устойчивость образовательной системы состоит в ее способности выполнять свою миссию и задачи с требуемым качеством при возникновении различных возмущений, не выходящих за допустимые пределы. ДБПО существенно улучшает важнейшие системные свойства образовательных систем и повышает их работоспособность.

Также в самом общем виде будем считать, что наблюдаемость образовательных систем состоит в возможности определения той совокупности переменных состояния системы, которая позволяет ею управлять. Стоит подчеркнуть, что переменные состояния образовательной системы – это прежде всего весьма субъективные оценки знание-деятельностных компетенций обучающихся. Вместе с тем реализация ДБПО позволяет многократно увеличить частоту этих оценок (экзаменов и зачетов), что определенно увели-

чивает наблюдаемость образовательной системы, по сравнению с традиционной организацией процесса.

Будем также считать, что управляемость образовательной системы заключается в возможности приведения ее в заданное состояние с помощью тех или иных управляющих воздействий. Вполне очевидно, что ежедневные занятия по некоторой дисциплине в блоке увеличивают управляемость процесса на исполнительном уровне, а экзамены и зачеты в стыках между блоками – на тактическом и стратегическом уровнях.

8. *Синергизм образовательных систем* состоит в том, что их свойства не равны сумме свойств составляющих их элементов. Вполне очевидно, что критерий качества оргпроектирования образовательных систем состоит в получении положительного и максимально-го синергетического эффекта.

ДБПО существенно улучшает важнейшие свойства образовательных систем: «степень идеальности обучающегося», «размерность», «маневренность», «мобильность», «сервис», «устойчивость», «управляемость» и «наблюдаемость». Особенно следует подчеркнуть, что столь существенные положительные синергетические эффекты получены в ДБПО только за счет более рациональной организации учебного процесса во времени, гармонизации его с фундаментальными свойствами памяти обучающихся.

Итак, традиционный подход к организации группового способа обучения привел к весьма острым противоречиям «дискретности», «ассортимента» и «асинхронности». ДБПО преодолевает эти противоречия благодаря «дроблению» семестра и семестрового набора дисциплин на календарные модули и дисциплинарные блоки, последовательному изучению каждого из них и распределению экзаменов по «стыкам» между блоками, существенно улучшает важнейшие свойства образовательных систем и гармонизируют их с фундаментальными факторами памяти обучающихся.

Список использованных источников

1. Кумбс, Ф. Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ / Ф. Г. Кумбс. – М.: Прогресс, 1970. – 293 с.
2. Михалёв, А. С. Дисциплинарно-модульный принцип управления познавательной деятельностью как психологическая основа совершенствования образовательных систем / А. С. Михалёв // Белорусский психологический журнал. – 2004. – № 3.
3. Михалёв, А. С. Традиции и новации дисциплинарно-модульного обучения в системе университетской подготовки / А. С. Михалёв, М. Г. Волнистая // Вышэйшая школа. – 2007. – № 6. – С. 19–25.
4. Зинченко, Т. П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии / Т. П. Зинченко. – СПб.: Питер, 2002. – 315 с.
5. Михалёв, А. С. Дидактическая эвристика / А. С. Михалёв. – Минск: РИВШ, 2003. – 410 с.
6. Михалёв, А. С. Закон «дробления» дидактических систем / А. С. Михалёв // Инновационные образовательные технологии. – 2007. – № 4 – С. 3–9.
7. Физический энциклопедический словарь. – М.: СЭ, 1984. – С. 944.

Усиление преемственности между средней и высшей школами

О. И. Мельников,

доктор педагогических наук профессор,
Белорусский государственный университет

В последние годы значительно ослабла преемственность при обучении математике между средней и высшей школой. Это привело к тому, что в вузы приходят абитуриенты, недостаточно подготовленные к восприятию как математических, так и опирающихся на них технических дисциплин. В настоящей статье автор намечает возможные пути по восстановлению потерянной преемственности.

Все математические дисциплины в вузах читаются, основываясь на теоретико-множественном подходе. Не случайно во многих университетах обучение первокурсников начинается с «Введения в математику», который посвящен, в частности, рассмотрению понятия «множество» и определению операций над множествами. Такой же подход должен использоваться и в школе. Опыт автора показывает, что учащиеся относительно просто воспринимают этот материал.

Поскольку производная используется не только в математических и физических дисциплинах, но и в технических и экономических, в задачах исследования объектов, протекания процессов, выбора оптимального управления ими, то в средней школе должно быть пропедевтическое знакомство с этим понятием. Однако нынешнее изучение производной в школе представляется недоразумением, поскольку она вводится без понятия предела.

Использование предельного перехода и бесконечно малой является базой всей непрерывной математики, и изучение производной без этого является профанацией. Автору ближе понятие предела по Коши, однако ранее при углубленном изучении предел вводился по Гейне, и многие специалисты считали это обоснованным.

Математическое моделирование стало мощным оружием научного исследования практически во всех науках. В последние годы оно не только интенсивно используется в естественных науках, но и проникает в гуманитарные. Совет Министров Республики Беларусь еще в 2005 г. в качестве одного из приоритетных направлений фундаментальных научных исследований назвал «Математические модели и их применение к анализу систем и процессов в природе и обществе». Оказывается, одна и та же математическая модель может описывать процессы в разных областях. Кро-

ме того, математические модели широко используются при решении производственных задач. Поэтому в школьной программе по математике на всех уровнях должен существовать логически выверенный по смыслу раздел, посвященный математическому моделированию, в котором будут рассматриваться простейшие элементы моделирования, связанные с описанием реальных объектов и процессов. Нельзя допустить, чтобы этот раздел оказался свалкой материалов, не нашедших места в других разделах программы, как уже случилось при разработке новых программ.

В настоящее время в школьной математике элементы моделирования присутствуют в основном при решении текстовых задач. Это, конечно, хорошо, но недостаточно. Различные знаковые модели, начиная с простейших, должны сопровождать обучение математике от первого класса до одиннадцатого. Математические модели встречаются при обучении информатике в школе, но и там их недостаточно.

Усиление преемственности между средней и высшей школой во многом обеспечит увеличение дискретной составляющей обучения в школе. Дискретная математика тесно связана и с построением и исследованием математических моделей. Если сравнить содержание современных белорусских школьных программ по математике и программ столетней давности, то заметна их одинаковость. Если же сравнить содержание обучения математике в вузах, то расхождение будет огромное. Это легко объяснить. Чтобы удовлетворять требованиям времени и приблизить теоретическое обучение к практике, университетам приходится вводить новые дисциплины, связанные с моделированием процессов в отраслях будущей работы выпускников. Отсутствие дискретной математики в средних школах вызывает большие затруднения студентов-первокурсников. Но дискретная математика является базой для обучения информатике и IT-технологиям! У наших соседей комбинаторика, вероятность, статистика стали обычными разделами обучения, а мы же только спорим об их нужности или ненужности. Поэтому в школе должно быть пропедевтическое знакомство с элементами теории вероятности (возможно, и непрерывной) и математической статистики. Эти дисциплины изучаются в университетах, готовящих экономистов, банковских работников и различных управленцев. Кроме того, математическая статистика широко используется при научных исследованиях и при обосновании решений на всех уровнях.

Очень часто информация в науке, технике, экономике задается с помощью специальных таблиц – матриц. Поэтому в школе необходимо знакомить учеников с матрицами и операциями над ними.

В машиностроительных и строительных вузах студенты постоянно пользуются различными чертежами. Конечно, не следует изучать в школе начертательную геометрию, однако в школьной геометрии следует уделять больше внимания построению эскизов фигур и различных их сечений. Это будет развивать пространственное воображение учащихся. Автор категорически против того, чтобы в разрабатываемых учебниках по геометрии для каждой задачи предлагался готовый чертеж.

Большому количеству студентов электротехнических вузов требуется знание комплексных чисел, которые совсем исчезли из средней школы.

Возникает вопрос: где найти время в школьной программе для всех обозначенных тем? Автор считает, что перегрузка учащихся в средней школе является очередным мифом. По крайней мере, результаты научных исследований на эту тему неизвестны. Это признало и Министерство образования Республики Беларусь, постепенно возвращая рабочие субботы пока только для факультативов.

На взгляд автора, в школе должно быть три уровня обучения математике.

Так, базовый уровень должен быть связан с обучением тех учащихся, дальнейшая деятельность которых не предполагает использование математики.

Повышенный уровень должен подготовить учащихся к обучению в технических и экономических вузах.

Углубленный уровень должен быть предназначен для учащихся, которые профессионально свяжут свою жизнь с математикой, физикой или компьютерными технологиями.

Обучение математике на повышенном и углубленном уровнях следует начинать с 8-го класса. Программа по математике на базовом уровне, начиная с 5-го класса, должна быть сильно сокращена. Можно сделать обучение по субботам только для учеников повышенного или углубленного уровня, которое будет выбираться школьниками и их родителями осознанно.

По мнению автора, в школьной программе по математике должны присутствовать следующие разделы и темы:

- *На базовом уровне:* Матрицы и операции над ними. Графы и графовые модели. Комбинаторика. Понятие вероятности. Простейшая статистическая обработка информации.

- *На повышенном и углубленном уровнях:* Матрицы, операции над ними, определители. Комбинаторика. Графы. Различные математические модели. Предел и производная. Элементы теории вероятности. Элементы математической статистики. Комплексные числа и операции над ними.

ГУО «Республиканский институт высшей школы»

Редакционно-издательский центр предлагает

Э. С. Ярмусік

КАНФЕСІЙНАЯ ГІСТОРЫЯ БЕЛАРУСІ



Даруецца Міністэрствам адукацыі Рэспублікі Беларусь у якасці вучэбнага дапаможніка для студэнтаў устаноў адукацыі па спецыяльнасцях «Сацыялогія», «Гісторыя (на напрамках)»

У дапаможніку разглядаюцца важнейшыя этапы і падзеі канфесійнай гісторыі Беларусі ад старажытных часоў да сучаснасці. Аналізуецца дзейнасць на беларускіх землях важнейшых канфесій: праваслаўя, каталіцызму, пратэстантызму, мусульманства, іўдаізму. Раскрываецца іх роля ў гістарычным, грамадска-палітычным, сацыякультурным развіцці грамадства.

Адрасуецца студэнтам, магістрантам, аспірантам гуманітарных спецыяльнасцей, выкладчыкам, настаўнікам гісторыі.

ISBN 978-985-500-989-5.

Цана 6 руб. 40 кап.

Вкладка мяккая, 200 с.

Л. М. Уладыкоўская

ДУХОЎНАСЦЬ ГРАМАДСТВА І ГЛАБАЛІЗАЦЫЯ: ЯК ТРАНСФОРМУЕЦЦА БЕЛАРУСКАЯ НАЦЫЯНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА?



Манаграфія прысвечана праблеме духоўнасці і духоўных ідэалаў, іх ролі ў развіцці грамадства і беларускай нацыянальнай культуры. Раскрываецца разнастайны ўплыў глабальных працэсаў на сацыякультурную трансфармацыю сучаснага беларускага грамадства.

Кніга адрасуецца навукоўцам, выкладчыкам, студэнтам, усім тым, хто цікавіцца фундаментальнымі пытаннямі сацыяльнага жыцця і беларускай нацыянальнай культуры.

ISBN 978-985-586-036-6.

Цана 10 руб.

Вкладка мяккая, 228 с.

Информацию о реализуемой учебной и методической литературе можно посмотреть на сайте www.nihe.bsu.by.

Заказы принимаются по адресу: 220007, г. Минск, ул. Московская, 15, к. 109, тел./факс 213 14 20.

Мерыдыяны інтэграцыі

Интеграция образования и самообразования в системе университетской подготовки специалиста

В. И. Казаренков,
профессор кафедры социальной
и дифференциальной психологии,
доктор педагогических наук профессор,
Т. Б. Казаренкова,
доцент кафедры сравнительной
образовательной политики,
кандидат социологических наук доцент;
Российский университет дружбы народов

Современная высшая школа занимает центральное место среди всех социальных институтов, воспроизводящих интеллектуальный потенциал для сохранения и развития человеческой цивилизации, используя уникальные резервы интеграции образования и науки [2; 8; 9]. Она ориентирована «не только на профессионализацию (подготовку профессионально компетентных людей, обладающих фундаментальными и прикладными знаниями и высокой культурой организации и осуществления профессиональной деятельности, приобретение ими широкого базового образования) специалистов, но и на их социализацию (гармонизацию отношений человека с природно-социальным миром через освоение современной картины мира, развитие национального самосознания человека, обеспечение условий для приобретения им широкого базового образования, позволяющего достаточно быстро адаптироваться в социуме), на формирование у них опыта самосовершенствования и самореализации (освоение человеком творческого стиля жизнедеятельности)» [2, с. 73]. Реализация данных задач становится возможной только при включении студентов в систематическую самостоятельную деятельность, процесс самообразования.

В высшей школе всегда существовала взаимосвязь образования и самообразования, но на данном этапе развития социума самообразовательная деятельность студентов становится важнейшим компонентом системы университетской подготовки специалистов [1; 2; 4; 8]. Актуальным является формирование личности, способной к самопознанию, самоорганизации, самоконтролю и самореализации, которая умеет управлять собой и своей жизнедеятельностью [2; 7].

Изучение состояния практики развития самообразования студентов современной высшей школы выявляет как позитивные, так и негативные стороны осуществления данного процесса будущими специалистами.

В высшей школе существует тенденция к автономизации самостоятельной деятельности студентов,

когда преподаватель рассматривает ее не как компонент системы подготовки специалиста, а как одну из форм или видов обучения студентов, часто ориентируясь не на развитие у них интереса к самообразованию, потребности в нем, а на выполнение отдельных самостоятельных заданий. Однако самостоятельная работа является лишь составляющей самообразования, но преподаватель высшей школы нередко подменяет самообразование эпизодической самостоятельной деятельностью будущих специалистов по учебным дисциплинам. В университетской практике обнаруживается также факт рассмотрения оценки самообразования только с позиции интеллектуального труда (как занятия «интеллектуалов») [4]. Но в самообразовании и через самообразование формируется личность, развиваются интеллектуальная, волевая, эмоциональная и мотивационная сферы личности, моральные качества человека. Это весьма значимая деятельность для современного специалиста, который должен обладать не только знаниями, умениями в своей профессиональной области, но также иметь опыт творческой работы, эмоционально-ценностного отношения к окружающему природно-социальному миру, знания, опыт управления собой.

Наряду с качественной передачей студентам знаний и умений по учебной дисциплине, преподавателю высшей школы целесообразно систематически развивать у будущих специалистов потребность в самообразовании и готовность к нему. Для этого студентов необходимо обучать основам научной организации умственного труда, включая вопросы планирования и организации самообразования, контроля самообразовательной деятельности.

Осознание молодежью значимости самообразования для личностного развития и профессионального роста позволяет повышать качество подготовки специалистов любого профиля. В системе учебной работы по нормативным учебным программам, а также по программам авторских спецкурсов (курсов по выбору студентов) преподавателю целесообразно осуществлять различные виды и формы интеграции процессов образования и самообразования. В условиях плановой интеграции данных компонентов университетской подготовки специалистов становится возможным показать студентам ценность самообразовательной деятельности, позволяющей расширять и углублять профессиональные и общеобразовательные знания и умения. При этом педагог имеет возможность обнаружить и использовать в подготовке специалистов новые функции и свойства интегрируемых компонентов – образования и самообразования.

Среди всего многообразия средств, стимулирующих интерес к самообразованию, можно выделить ин-

теграцию аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов. В условиях системной модернизации высшего образования актуализируемая внеаудиторная деятельность студентов ориентирована на развитие у будущих специалистов потребности к самообразованию, готовности к осуществлению самообразовательной деятельности [3; 5; 6]. Интеграция аудиторной и внеаудиторной работы позволяет сохранить ядро содержания, форм и методов учебно-познавательных занятий студентов в высшей школе, расширяет и углубляет содержание, формы, методы учебной деятельности, позволяет активно заниматься самообразованием и научной работой вне вуза.

К аудиторным видам учебно-познавательной деятельности студентов традиционно относятся лекционные, семинарские и часть практических занятий. К внеаудиторным – практические занятия и различные виды практик. Научно-исследовательская деятельность и различные виды самостоятельных творческих заданий, как правило, рассматривают автономно, не включая их в основные виды внеаудиторных занятий студентов или используя вне связи с аудиторной деятельностью. Практика высшей школы показывает, что не во всех университетах осуществляется целенаправленная систематическая интеграция внеаудиторной деятельности с аудиторной. Не все преподаватели высшей школы осуществляют реальную интеграцию научно-исследовательской, учебной и производственной деятельности студенческой молодежи, у будущих специалистов слабо развивается потребность в целостном восприятии научного знания, возможностей использования в практической деятельности не только знаний, полученных на учебных занятиях, но также приобретенных в процессе научного поиска и экспериментальной работы.

Особое место и роль в интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности отводится авторским курсам. Их введение в учебные планы вузов необходимо для целостного восприятия молодыми людьми картины современной науки. Оперативное применение нового научного материала по профилю специализации позволяет им использовать новый материал в учебной и научной работе. Авторские курсы через новизну содержания и способов деятельности, а также творческую атмосферу, эффективное взаимодействие педагога и студентов стимулируют у последних интерес к самообразованию, развивают навыки самообразовательной деятельности [2].

Авторами данной публикации разработаны и успешно внедрены в педагогический процесс ряда российских университетов учебные курсы «Искусство человеческого взаимодействия», «Технологии эффективного межкультурного взаимодействия», «Саморегуляция эмоциональных состояний», а также курс «Основы стресс-менеджмента», который студенты изучают на внеаудиторных занятиях по психологии.

Большое значение имеет чтение авторских курсов на факультетах непрофильных специальностей. Так,

учебный курс «Искусство человеческого взаимодействия», успешно осваиваемый студентами экономического факультета Российского университета дружбы народов, ориентирован на раскрытие будущим специалистам теоретико-методологических и технологических основ проблемы человеческого взаимодействия, интегрирует отдельные значимые для понимания данной проблематики философские, социологические, управленческие, культурологические, педагогические, психологические и психотерапевтические теоретические и прикладные знания. Курс может также рассматриваться как практико-ориентированный, поскольку направлен на усиление социальной и профессиональной адаптации будущих специалистов посредством стимулирования у них потребности в творческом стиле жизнедеятельности, обеспечивающем самореализацию человека через взаимодействие, предполагает актуализацию знаний и способов деятельности, полученных студентами на занятиях по основным дисциплинам, которые включены в учебные программы высшей школы; связан с освоением будущими специалистами базовых положений по самопознанию, саморегуляции, самореализации личности и эффективному взаимодействию человека в социальной и профессиональной деятельности.

Содержание курса включает три базовых блока тем: «Мир человеческих взаимодействий», «Эффективное взаимодействие», «Самосовершенствование человека – путь к эффективному взаимодействию». Содержание каждого блока обеспечивает целевое освоение студентами социокультурного феномена, составляющего ядро человеческой жизнедеятельности, и ориентирует будущих специалистов на интенсивную самообразовательную деятельность. Регулярная самообразовательная деятельность студентов и выполнение ими творческих заданий служат основой для успешного освоения ими интегративного содержания курса и развития у них потребности в самообразовании [4].

Актуальным для студентов является курс «Основы стресс-менеджмента». Курс содержит теоретическую и практическую части. Теоретическая часть включает следующие темы: Стресс. Моделирование стрессовой ситуации. Позитивный и негативный стресс. Физиологический механизм стресса. Индивидуальные и организационные причины стресса. Коммуникация как причина стресса. Нехватка времени как причина стресса. Нереализованные цели как причина стресса. Последствия стресса. Темы практической части: Мониторинг стресса. Эмоциональные, интеллектуальные и физические симптомы дистресса. Техники саморегуляции и самовосстановления (прогрессивная мышечная релаксация, имаготерапия, аутогенная тренировка). Музыкальная терапия. Техники изменения отношения к ситуации. Преодоление барьеров и поиск резервов и возможностей.

Самообразование представляет процесс самосовершенствования. Будущий специалист может осознать самообразовательную деятельность как личностную

и социальную ценность в процессе взаимодействия с педагогами, предоставляющими ему такие виды деятельности, которые обеспечивают оценку результатов его самообразовательной работы. Осознанность студентом ценности этой работы активизирует его духовные силы, стимулирует потребность в приобретении необходимых для самообразования знания и умений, развивает интерес к познавательной и исследовательской работе, готовность к творчеству и самотворчеству.

Деятельность педагога, направленная на интеграцию университетского образования и самообразования студентов по нормативным и авторским учебным курсам, целесообразно осуществлять следующим образом: определить степень готовности студентов к самообразовательной деятельности, уровень развития у него общих и специальных методов и приемов научной организации умственного труда; выявить возможности содержания учебного курса, читаемого преподавателем в контексте развития у студентов интереса к самообразованию, потребности в самообразовании; составить программу включения студентов в систематическую самообразовательную деятельность в аудиторной и внеаудиторной работе с учетом степени готовности студента к самообразовательной деятельности и уровня развития у него навыков научной организации умственного труда; предоставить возможность будущим специалистам изложить результаты самообразовательной деятельности в различных формах аудиторной и внеаудиторной работы; установить способы оценки и контроля самообразовательной деятельности студентов в системе аудиторных и внеаудиторных занятий.

Постижение студентом опыта самообразования в системе университетской подготовки специалистов связано со способностью преподавателя организовать систематическое консультирование молодого человека, которое обеспечивает последнего реальными знаниями и способами работы в библиотеках, в интернет-пространстве. Обучение будущих специалистов поиску необходимой информации позволяет успешно интегрировать образовательную деятельность студента в высшей школе с самообразовательной деятельностью, которая может осуществляться как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе. Вне стен университета у студента появляется возможность не только осуществлять самообразование (в домашних условиях, на работе), но и применять результаты самообразования, оценивая таковые в практической деятельности.

Таким образом, в высшей школе нами выделены причины, тормозящие развитие самообразовательной деятельности студентов в системе университетской подготовки специалиста. К таковым можно отнести: социальные факторы – большая занятость преподавателей высшей школы, в том числе в работе по совместительству для достойной жизнедеятельности; перегрузка студентов, включая студентов очного отделения, работами, обеспечивающими минимальный или нормальный прожиточный минимум, а также, для многих, оплату обучения в университете, жизнь молодой семьи, помощь престарелым родителям; педагогические факторы – отсутствие

научно обоснованных концепций и технологий реализации и развития самообразовательной деятельности будущих специалистов в высшей школе; недостаточная взаимосвязь образования и самообразования, аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов; психологические факторы – слабое развитие у студентов интереса к самообразованию, потребности в самообразовании, недостаточная мотивация у педагогов к осуществлению целенаправленной подготовки студентов к самообразованию; управленческие факторы – отсутствие качественных стратегий управления самообразовательной деятельностью на всех уровнях управления в высшей школе.

Рассматривая университетское образование и самообразование студентов как подсистемы системы подготовки специалистов, можно развивать стратегию инновационного управления данной системой на всех его уровнях. Целенаправленная интеграция образования и самообразования в системе университетской подготовки специалистов позволяет качественно изменить стратегию и тактику управления системой аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов для эффективной реализации основных задач высшей школы – профессионализации, социализации студенческой молодежи, развития у нее опыта самореализации.

Список использованных источников

1. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006.
2. Казаренков, В. И. Целостность университетской подготовки специалиста / В. И. Казаренков // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – М.: Изд-во РУДН, 2009. – № 2. – С. 73–77.
3. Казаренков, В. И. Университетское образование: внеаудиторные занятия студентов по учебным предметам: монография / В. И. Казаренков, Т. Б. Казаренкова. – М.: Изд-во РУДН, 2014.
4. Казаренков, В. И. Самообразование в системе подготовки специалистов в высшей школе / В. И. Казаренков, Т. Б. Казаренкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». – М.: Изд-во РУДН, 2012. – № 2. – С. 106–111.
5. Казаренков, В. И. Университетская подготовка специалиста: единство самоорганизации и управления / В. И. Казаренков, Т. Б. Казаренкова // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – М.: Изд-во РУДН, 2007. – № 3–4. – С. 157–161.
6. Казаренков, В. И. Формирование у студентов и школьников интереса к самообразованию / В. И. Казаренков, Д. М. Жарылгапова, Р. С. Есаян. – М.: Изд-во РУДН, 2011.
7. Кудинов С. И. Системная модель самореализации личности / С. И. Кудинов, А. И. Крупнов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». – М.: Изд-во РУДН, 2008. – № 1. – С. 28–37.
8. Садовничий, В. А. Наука в университетах сегодня / В. А. Садовничий // Университеты и общество. Сотрудничество и развитие университетов в XXI веке: материалы Третьей междунар. науч.-практ. конф., 23–24 апр. 2010 г. / редкол.: В. А. Садовничий [и др.]. – М.: Изд-во Моск. ун-та. 2011. – С. 37–46.
9. Шуклина, Е. А. Самообразование как социологическая проблема: дис. ... канд. филос. наук / Е. А. Шуклина. – Екатеринбург, 1995.

Скарбніца вопыту

Успехи и проблемы преподавания на английском языке в Гродненском государственном медицинском университете

В. А. Снежицкий,

ректор, доктор медицинских наук профессор,
член-корреспондент НАН Беларуси,

А. А. Стенько,

декан факультета иностранных учащихся,
кандидат медицинских наук доцент,

Л. Н. Гушина,

заместитель декана факультета иностранных учащихся,
кандидат филологических наук доцент;
Гродненский государственный медицинский
университет

Сегодня Республика Беларусь уверенно входит на рынок международных образовательных услуг, успешно конкурируя с другими странами. За последние годы возросло число иностранных студентов, обучающихся в университетах страны, в том числе и в Гродненском государственном медицинском университете. Во-первых, это связано с удовлетворительным уровнем образования. Так, наш вуз: вошел в Топ-500 рейтинга университетов GWC «Мировой Профессиональный Рейтинг университетов Rank/Pro 2014/2015»; согласно рейтингу Webometrics, опубликованному на начало августа 2016 г., занимает 1-е место среди медицинских университетов Беларуси и 4-е – среди медицинских университетов стран СНГ; является лауреатом Премии Правительства Республики Беларусь за достижения в области качества и победителем профессионального конкурса «Бренд года 2013» в номинации «Наука и образование». Во-вторых, обучение в нашем университете значительно дешевле, чем в европейских, и это является немаловажным фактором для жителей евро-азиатского и африканского континентов. В-третьих, во многих государствах из-за изменения политической обстановки для африканских и арабских студентов закрыты двери образовательных учреждений [1].

Международный рейтинг любого университета во многом зависит от одного из значимых показателей: количества иностранных студентов. Иностранные граждане, проходящие обучение, а также получившие диплом и работающие за рубежом, способствуют укреплению существующих и созданию новых международных связей вуза. Так, результаты опроса студентов свидетельствуют, что определяющим фактором поступления в университет явились рекомендации родителей, друзей,

родственников (более одной трети опрошенных), агентов, которые окончили университет (32 % опрошенных).

Руководствуясь тенденциями в современном мире, возможностью выхода на новые рынки предоставления образовательных услуг, а также необходимостью диверсификации указанного сегмента, в 2003 г. университетом было принято решение ввести англоязычную форму обучения на 1–3-х курсах для иностранных студентов, а в 2008 г. – на всех курсах обучения.

На сегодняшний день количество иностранцев, предпочитающих английский язык обучения русскому, несравнимо больше. Так, из 708 зарубежных студентов (33 страны мира) 523 выбрали англоязычную форму обучения (74 %). Еще пять лет назад основным потребителем образовательных услуг являлся русскоязычный студент, однако уже в 2013/2014 учебном году стали преобладать англоязычные студенты (таблица 1).

Сегодня сложившуюся ситуацию мы воспринимаем как данность. В недалеком будущем количество англоговорящих студентов и их процентное соотношение вырастет значительно: набор 2016 г. показал, что только 19,5 % иностранных студентов (32 человека) зачислены в университет на русскую форму обучения. Наиболее представительными нациями, где английский язык является государственным или вторым языком общения, являются Нигерия (250 обучающихся), Индия (183), Шри-Ланка (27), Мальдивы (14). Перспектива двух последних стран раскрыта не до конца. Степени, присваиваемые выпускникам, признаны в медицинских советах Индии и Шри-Ланки, поэтому в ближайшее время в планах университета стоит увеличение набора этой категории иностранных граждан.

Иностранные англоязычные студенты после получения диплома о высшем медицинском образовании в нашей стране, как правило, работают за рубежом в англоязычных странах или в странах, где английский язык является либо одним из государственных (Нигерия, Индия, Маврикий), либо широко используется как средство коммуникации в сфере образования, медицины, бизнеса, туризма и др. (Шри-Ланка, Эфиопия, Сирия, Иран). Кроме того, после защиты диплома иностранные учащиеся должны подтверждать его и фактически «доучиваться» на английском языке для получения специализации и повышения квалификации в своей стране или в западно-европейских и американских университетах. Учитывая современную ситуацию на рынке труда, все больше иностранных граждан отдают предпочтение обучению на английском языке. Отсюда и вытекает востребованность подготовки специалистов на английском языке.

Таблица 1

Количество иностранных студентов, обучающихся в Гродненском государственном медицинском университете

Учебный год	Количество русскоязычных студентов	Количество англоязычных студентов
2011/2012	203	121
2012/2013	220	212
2013/2014	205	246
2014/2015	212	314
2015/2016	206	412
2016/2017	185	523

Одним из важных шагов в работе с англоязычными иностранными гражданами является их качественный отбор при поступлении. Вступительные испытания проводятся в виде собеседования по языку с включением вопросов по биологии и химии. Абитуриенту предлагается ответить на пять вопросов с выставлением оценок по каждому из них по десятибалльной шкале. В расчет берется суммарное количество баллов по собеседованию. Абитуриенты подлежат зачислению на конкурсной основе с учетом оценок аттестата об образовании по профильным дисциплинам.

Следует отметить, что конкурс среди англоязычных абитуриентов всегда высок (не менее 1,2 человека на место), а проходной балл не опускается ниже 32. При этом конкурс на поступление мог бы быть еще выше, однако тщательный сравнительный анализ аттестатов о среднем образовании позволяет отобрать наиболее одаренных абитуриентов для выдачи приглашения на обучение на предварительном этапе. Таким образом, все поступившие иностранные граждане имеют хороший уровень владения английским языком для обучения, достаточные знания по биологии и химии. Среди них ничтожно малое количество «случайных» студентов, которые впоследствии могут быть отчислены за академическую неуспеваемость, или тех, которые преследуют другую цель при въезде в Республику Беларусь [2].

Для осуществления обучения на английском языке была проведена большая предварительная работа по подготовке преподавателей. Каждая кафедра, осуществляющая подготовку студентов первого и второго курсов, а затем третьего курса и, в конечном итоге, по всем клиническим дисциплинам старших курсов, выделила по два и более преподавателя, которые в достаточной степени владели английским языком, чтобы передавать свои профессиональные знания, умения и навыки на иностранном языке. Эти преподаватели в течение двух лет проходили подготовку по английскому языку для медицинских целей в специально созданных по профилям преподаваемых дисциплин группах профессорско-преподавательского состава на кафедре иностранных языков. При этом одной из главных задач была подготовка методической базы и материалов для обучения иностранных студентов на английском языке, где большую помощь оказала и продолжает оказывать кафедра иностранных языков. Изначально сотрудники кафедры переводили лекции, пособия, методические рекомендации, а редактировали их сотрудники кафедры ино-

странных языков. Сейчас этим занимается переводчик международного отдела.

На сегодняшний день в связи со значительным ростом количества англоговорящих граждан особое внимание уделяется подготовке кадров для работы с иностранными студентами, обучающимися на английском языке, и повышению уровня их квалификации [3]. Так, кафедра иностранных языков продолжает проводить занятия по обучению английскому языку для специальных целей или его совершенствованию по профилям дисциплин для преподавателей. Конечный этап такой формы обучения – аттестация профессорско-преподавательского состава по определению уровня владения английским языком на получение допуска к проведению учебных занятий и лекций в группах студентов факультета иностранных учащихся, обучающихся на английском языке, разработанная на кафедре иностранных языков. Основными целями аттестации являются:

- стимулирование целенаправленного, постоянного повышения уровня коммуникативной компетенции преподавателей в области английского языка, повышение эффективности их педагогического труда;
- определение необходимости и путей повышения квалификации преподавательского состава по основным видам речевой деятельности на английском языке;
- установление соответствия уровня иноязычной компетенции профессорско-преподавательского состава требованиям, предъявляемым к организации учебного процесса в высшем учебном заведении на английском языке.

Определение уровней владения английским языком осуществляется в соответствии с Общевропейской системой оценки знания иностранных языков, разработанной Советом Европы, адаптированной для Гродненского государственного медицинского университета. Аттестация проводится в форме компьютерного тестирования и устного собеседования по следующей схеме:

- проверка уровня владения грамматикой английского языка в форме компьютерного тестирования (100 коротких предложений, сгруппированных по грамматическим темам);
- проверка понимания английской речи на слух;
- проверка навыков чтения и говорения на английском языке.

По каждому аспекту аттестации выставляется оценка в зависимости от уровня развития языковых

компетенций. Список аттестуемых формируется по рекомендации заведующих кафедрами в соответствии с квалификацией, должностными обязанностями аттестуемого и распределением учебной нагрузки.

Выделяются пять уровней владения языком: высокий (пять баллов); достаточно высокий (четыре балла); средний (три балла); ниже среднего (два балла); начальный (низкий) (один балл).

Таким образом, возможная сумма баллов по всем аспектам аттестации варьирует от 5 до 20. На основании суммы баллов аттестационная комиссия дает рекомендации по совершенствованию языковых компетенций педагогического работника, указывает на необходимость повышения квалификации конкретных языковых аспектов и видов речевой деятельности.

С 2009 г. успешно выдержали аттестацию и имеют право проводить практические занятия и читать лекции на английском языке около 200 преподавателей. На сегодняшний день с англоязычными студентами работают 159 сотрудников университета, среди них 7 профессоров, 68 доцентов, 19 старших преподавателей и 65 ассистентов и преподавателей. Остепененность среди преподавателей, ведущих занятия на английском языке, выше общеуниверситетской остепененности профессорско-преподавательского состава и составляет 60 %. 11 докторов наук, 84 кандидата наук и 64 сотрудника без ученой степени преподают иностранным студентам, обучающимся на иностранном (английском) языке.

Обучение англоязычных студентов в университете проводится на 42 кафедрах. Цикл социально-гуманитарных и естественно-научных дисциплин преподается в двух учебных корпусах. Базами для общепрофессиональных и специальных дисциплин являются 5 учебных корпусов университета и арендуемые помещения в 19 лечебных учреждениях г. Гродно. Однако, несмотря на мощную клиническую базу, обучение практическим навыкам в условиях стационаров и поликлиник затруднительно по ряду объективных причин, среди которых: значительное количество студентов на одного пациента; языковой барьер; отсутствие пациентов с неотложными состояниями, необходимыми для разбора; риск для пациента и др. В этом плане знаковым событием в истории университета явилось открытие лаборатории практического обучения, аналогов которой в Республике Беларусь не было.

Обучение навыкам в рамках практических занятий англоговорящие студенты проходят на различных по своему назначению тренажерах, фантомах, муляжах, в том числе высокотехнологических симуляторах, имитаторах, модулях (ультразвуковой и лапароскопические симуляторы, анатомический стол и др.), где уровень владения русским языком нивелируется, а преподаватель на английском языке объясняет технику манипуляций и корректирует действия подопечных. Приобретенные базовые навыки по хирургии, педиатрии, терапии, акушерству и гинекологии, а также неотложной медицинской помощи, наряду с теоретическими знаниями, формируют специалиста, способного к самостоятельной и продуктивной профессиональной деятельности, кото-

рая проявляется на занятиях при работе с пациентами, во время прохождения производственной практики, после окончания университета в интернатуре и резидентуре. Особое внимание уделяется оказанию неотложной помощи в связи с требованиями образовательных стандартов.

В университете особое внимание уделяется книгообеспеченности на факультете иностранных учащихся [3]. За период с 2003 по 2016 гг. было разработано и издано 124 учебных пособия на английском языке, включая 10 с грифом Министерства образования Республики Беларусь. 93 пособия изданы за последние шесть лет. Для обеспечения преподавания учебных дисциплин на английском языке за 2012–2015 гг. было приобретено более 100 названий учебников на сумму 8515,50 рублей. В 2015–2016 гг. было закуплено 97 названий (1016 экземпляров) учебных изданий. В основном это книги крупнейших мировых издательств Elsevier, Blackwell Publishing, McGraw-Hill education и др. Кафедры информируются об имеющихся прайсах и каталогах изданий на английском языке через сайт библиотеки и по электронной почте. Два раза в год обновляются банки данных по книгообеспеченности. Высокое качество библиотечно-информационного обеспечения иностранных студентов с английским языком обучения способствует повышению имиджа и библиотеки, и университета в целом.

Значительно улучшили качество учебно-методической обеспеченности создание и внедрение электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) в системе MOODLE. В 2011–2016 гг. на факультете иностранных учащихся создано и утверждено в Институте прикладных информационных систем 73 электронных комплекса по специальности «Лечебное дело» на английском языке и 99 – на русском (из них 35 отдельно для студентов факультета иностранных учащихся и 64 – для лечебного факультета), которыми пользуются и иностранные студенты. В 2016 г. полностью завершена работа по их созданию на английском языке по всем преподаваемым дисциплинам. ЭУМК – это автоматизированная обучающая система, включающая дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, программное обеспечение, позволяющая комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний, включая интерактивные задания, тесты, гиперссылки. Преимущества ЭУМК:

- возможность быстрого поиска по тексту;
- организация учебной информации в виде гипертекста;
- наличие мультимедиа – богатейшего арсенала способов иллюстрации изучаемого явления: теле- и видеоинформация, речь, музыка;
- моделирование изучаемых процессов и явлений, возможность проводить «компьютерные эксперименты» в тех областях человеческого знания, где реальные эксперименты очень трудоемки или невозможны;
- наличие системы самопроверки знаний, системы рубежного контроля, совместимость с экзаменационной системой;

- возможность компьютерной оценки приобретенных знаний.

В университете работает электронная библиотека. Ежегодно обеспечивается удаленный доступ к зарубежным полнотекстовым и реферативным электронным ресурсам по профилю университета, на подключение к которым только в 2016 г. было затрачено свыше 46 тыс. рублей. Иностранные англоязычные студенты могут пользоваться электронными коллекциями медицинских книг и журналов издательств Springer Link, Oxford university press, The New England Journal of Medicine, The British Medical Journal, базой данных SCOPUS от компании Elsevier, платформой EBSCO.

Функционирует абонемент иностранной литературы, основной контингент которого – студенты, обучающиеся на английском языке. Предоставление всех библиотечных услуг осуществляется также на английском языке. Для более эффективной образовательной адаптации в среде университета с данной категорией иностранных студентов проводятся занятия по информационной культуре, на которых раскрывается все многообразие ресурсов библиотеки. Для социальной адаптации организуются различного рода мероприятия – выставки, беседы и т. п. Используется онлайн-общение с помощью веб-сайта библиотеки (<http://library.grsmu.by/index.php>) и группы в социальной сети ВКонтакте (https://vk.com/library_grsmu). Два этих ресурса содержат много полезной информации и активно используются иностранными студентами.

Несмотря на успехи и достижения, в подготовке и обучении иностранных граждан из числа англоговорящих студентов существуют и проблемы, которые, по нашему мнению, требуют внимания.

Во-первых, это правила приема для поступления в медицинские вузы, которые, в отличие от классических университетов, не испытывают недостатка в абитуриентах. Существующая система отбора как по результатам собеседования, устанавливающего уровень владения языком и базовыми знаниями по профильным предметам (биология и химия), так и по результатам итоговой аттестации при освоении содержания образовательной программы подготовительного отделения не в полной мере отвечает требованиям отбора студентов для получения медицинского образования. Так, первостепенная роль в поступлении отводится не профильным дисциплинам, а языку, хотя уровень владения его абитуриентами, прибывшими из стран, где таковой является государственным (Нигерия, некоторые штаты Индии и др.), не вызывает сомнения. Введение вступительных испытаний по трем предметам (биология, химия, английский язык) для всех категорий абитуриентов могло бы способствовать более качественному отбору студентов. При поступлении по конкурсу аттестатов подготовительного отделения также есть спорные моменты. Так, уровень подготовки в колледжах и университетах различается и зачастую не отвечает требованиям подготовки в медицинских университетах. Поэтому было бы целесообразным со-

хранить конкурсный отбор по результатам аттестатов подготовительного отделения только среди медицинских вузов на основании контрольных цифр набора.

Во-вторых, для высокопрофессиональной работы преподавателей с англоговорящими студентами на республиканском уровне желательно было бы ввести курсы английского языка с отрывом от производства. Повышать уровень владения английским языком необходимо регулярно, но делать это можно только тогда, когда заложена прочная языковая база.

В нашем университете был хороший опыт углубленного изучения английского языка белорусскими студентами-медиками более 10 лет назад, когда английский язык изучался студентами-медиками три часа в неделю в течение двух лет, и еще была возможность заниматься английским языком для профессиональных целей по всем аспектам три года (с третьего курса по пятый). Осуществлялось это в рамках элективного и факультативного курса общим объемом 300 часов. В конце 5-го курса проводилось собеседование, проходила научно-практическая конференция на английском языке, на которой выпускники этих групп представляли свои работы и защищали их в дебатах. Эти группы формировались из лучших студентов по английскому языку и основным дисциплинам. И сейчас выпускники этих групп – одни из лучших преподавателей по обучению на английском языке.

Подготовка специальных кадров для преподавания дисциплин на английском языке должна вестись заранее и планомерно. Заведующие кафедрами планируют кадры для преподавания на английском языке в следующем учебном году и отправляют в группу преподавателей по изучению английского языка. Это неплохо для повышения уровня владения языком, но когда нет хорошей базы, это лучше делать на спецкурсах с отрывом от производства.

Таким образом, почти 14 лет работы с англоязычными студентами позволили накопить определенный опыт, выявить аспекты для улучшения пути их решения и в дальнейшем привлекать иностранных граждан для получения качественного медицинского образования.

Список использованных источников

1. Воробьев, В. В. Опыт проведения вступительных испытаний с иностранными гражданами, поступающими на первый курс факультета иностранных учащихся в УО «Гродненский государственный медицинский университет» / В. В. Воробьев, А. А. Стенько, Л. Н. Гущина // Образование XXI века: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. – Витебск: ВГМУ, 2014. – С. 514–517.
2. Снежицкий, В. А. Опыт преподавания всех учебных дисциплин для англоязычных студентов на английском языке в Гродненском государственном медицинском университете / В. А. Снежицкий, Л. Н. Гущина, А. А. Стенько // Образование XXI века: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. – Витебск: ВГМУ, 2014. – С. 545–547.
3. Стенько, А. А. Факультет иностранных учащихся учреждения образования «Гродненский государственный медицинский университет»: итоги работы за 20 лет / А. А. Стенько, Л. Н. Гущина // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. – 2016. – № 2(54). – С. 133–137.

Опыт становления и развития специальности «Социология» и кафедры социологии и специальных социологических дисциплин

Н. Л. Мысливец,
доцент кафедры социологии и специальных
социологических дисциплин,
кандидат социологических наук доцент,
Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы

С сентября 2002 г. в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы осуществляется подготовка студентов по специальности 1-23 01 05 «Социология». В декабре 2006 г. была создана кафедра социологии и специальных социологических дисциплин. Процесс институционализации социологического образования и становления специальности «Социология» в университете имеет свою предысторию и прочные теоретико-методологические и организационные предпосылки.

В конце 80-х гг. XX в. в условиях кризиса традиционной советской системы общественно-научного формирования сложился мощный общественный запрос на социально-гуманитарное знание. Одним из ответов на данную потребность стало создание в университете в 1992 г. Центра этноконфессиональных и социокультурных исследований, основателем и бессменным руководителем которого являлся доктор философских наук профессор Усер Давидович Розенфельд (1934–2004), специалист по истории русской философии, культуролог, социолог. Сотрудниками Центра были преподаватели кафедры философии и кафедры культурологии, научные интересы которых концентрировались на изучении этнических, языковых и конфессиональных процессов на пограничье: доцент кафедры культурологии, кандидат философских наук Н. Н. Беспамятных, доцент кафедры философии, кандидат философских наук Г. Н. Щелбанина, старший преподаватель кафедры философии Г. Н. Кобяк.

В проводимых исследованиях этносоциальных, конфессиональных и социокультурных процессов преобладал социологический подход, что позволяло рассматривать деятельность Центра в качестве одной из предпосылок, подготовивших благоприятную почву для открытия в университете специальности «Социология» и создания в дальнейшем кафедры социологии и специальных социологических дисциплин.

Материалы проведенных Центром на территории Гродненской области социологических, культурно-антропологических, историко-культурологических и социолингвистических исследований составили необходимый и достаточный для дальнейшего научного анализа идентификационных процессов теоретико-методологический и эмпирический базис. Результаты исследований докладывались на ежегодных международных научных конференциях, публиковались в виде отчетов и научных докладов, становясь таким образом достоянием широкой научной общественности.

В 2004 г., после смерти У. Д. Розенфельда, Центр прекратил свое существование, однако заложенные ранее традиции сохранились. Кафедра культурологии продолжила практику проведения ежегодных конференций по этносоциальной и конфессиональной проблематике. Г. Н. Щелбанина, Г. Н. Кобяк, Н. Н. Беспамятных принимали непосредственное участие в обеспечении образовательного процесса на специальности «Социология». Накопленный исследовательский опыт нашел дальнейшее отражение в разрабатываемых кафедрой социологии и специальных социологических дисциплин темах научно-исследовательских работ.

Еще одним значимым фактором успешной институционализации социологического образования и специальности «Социология» стала деятельность открытой в сентябре 1997 г. общеуниверситетской кафедры политологии и социологии. Ее первым заведующим был кандидат исторических наук доцент Е. В. Пикульский. С декабря 2002 г. кафедру возглавляет доктор политических наук профессор В. Н. Ватыль.

Кафедра политологии и социологии обеспечивала преподавание социологии студентам всех специальностей университета. Социологию преподавали как штатные преподаватели кафедры: кандидат социологических наук доцент Т. А. Богуш, старший преподаватель Н. Л. Мысливец, так и преподаватели-совместители: кандидат исторических наук С. М. Токть, кандидат исторических наук профессор, заведующая кафедрой социально-гуманитарных наук Гродненского медицинского института Л. И. Лукьянова, старший преподаватель кафедры общественных наук Гродненского государственного аграрного университета С. А. Тарасюк.

Наряду с преподаванием социологии на всех факультетах университета кафедра политологии и социологии с момента открытия специальности «Социология» и до создания специализированной кафедры обеспечивала преподавание студентам-социологам специальных социологических дисциплин, руководство написанием курсовых работ.

Открытие специальности «Социология» и созданию кафедры социологии и специальных социологических дисциплин в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы предшествовала длительная подготовительная работа. В 2000–2001 гг. декан исторического факультета Александр Николаевич Нечухрин инициировал перед руководством университета вопрос об открытии на историческом факультете новой специальности – 1-23 01 05 «Социология». В течение короткого периода времени деканом факультета А. Н. Нечухриным, заведующим кафедрой политологии и социологии Е. В. Пиульским, доцентом кафедры Т. А. Богуш, заместителем декана исторического факультета М. В. Мартён были разработаны, согласованы и утверждены необходимые для открытия специальности документы, разработан учебный план специальности, успешно решены все организационные вопросы.

Первый набор на специальность «Социология» в университете был объявлен в 2002 г. Студентами первого курса стали 22 абитуриента. В дальнейшем набор постоянно увеличивался, что свидетельствовало о росте популярности новой для города и области специальности и о сохранении стабильного интереса молодежи к получению социологического образования.

То, что новая специальность была открыта именно на историческом факультете, наложило определенный отпечаток на характер преподавания и проводимых исследований, нашло отражение в тематике выполняемых студентами курсовых и дипломных проектов. Положительную роль сыграли такие факты «исторического» происхождения социологии в университете, как глубокие научные традиции и значительный теоретический задел для развития истории социологии, социологии образования и социологии культуры, социологии науки, политической социологии, девиантологии.

Изначально планировалось осуществлять подготовку социологов совместно с Институтом социологии факультета истории и социологии Университета в Белостоке (Республика Польша). Для чтения лекций по дисциплине «Введение в социологию» студентам первого курса был приглашен авторитетный польский ученый, директор Института социологии в Университете Белостока, профессор социологии А. Садовский. Практические занятия со студентами проводила магистр социологии К. Рутковска. Для студентов был введен обязательный факультатив по польскому языку. Однако в скором времени практика привлечения специалистов из Польши для проведения занятий со студентами-социологами была прекращена. Причины такого разрыва (организационно-технические, финансовые и др.) имели на то время вполне объективный характер. В результате было принято решение в дальнейшем ориентироваться на отечественные преподавательские и научные кадры.

В 2005 г. при кафедре всеобщей истории была открыта секция социологии и специальных социологических дисциплин. Датой рождения кафедры стало

14 декабря 2006 г. Именно тогда ректор университета профессор Е. А. Ровба подписал приказ № 1353 от 12.12.2006 г. «О создании кафедры “Социологии и специальных социологических дисциплин” на историческом факультете». В соответствии с приказом секция социологии и специальных социологических дисциплин кафедры всеобщей истории была преобразована в кафедру социологии и специальных социологических дисциплин. Вскоре после создания кафедры исторический факультет, деканом которого в то время являлся кандидат исторических наук доцент (ныне доктор исторических наук) Э. С. Ярмусик, был переименован в факультет истории и социологии.

За кафедрой было закреплено преподавание дисциплин учебного плана специальности «Социология», а также дисциплины «Социология» и ряда специальных социологических дисциплин для других специальностей университета. Кафедра получила статус выпускающей, и с момента открытия и по настоящее время ее главной задачей остается подготовка высококвалифицированных специалистов-социологов в соответствии с требованиями образовательного стандарта и потребностями рынка труда.

Первым заведующим кафедрой стал кандидат философских наук доцент В. Н. Глина – высококвалифицированный преподаватель, опытный и инициативный руководитель. Благодаря его целеустремленности, активности и огромной работоспособности за короткий период времени была подготовлена необходимая учебно-методическая база, позволившая успешно осуществлять образовательный процесс, студенты-социологи начали активно вовлекаться в научно-исследовательскую деятельность, в общественную жизнь факультета и университета. С ноября 2012 г. и по настоящее время кафедру возглавляет кандидат исторических наук доцент Н. В. Козловская.

Успешный старт деятельности новой кафедры во многом был обусловлен не только проделанной ранее значительной подготовительной работой, но и наличием профессиональной и сплоченной команды преподавателей. На кафедру социологии и специальных социологических дисциплин пришли те, кто имел не только глубокие профессиональные знания и необходимый практический опыт, но и моральное право учить, формировать, воспитывать новое поколение профессиональных социологов. Это доценты Т. А. Богуш, С. М. Токть, Н. Л. Мысливец, Э. А. Мазько, преподаватели И. Л. Кергет, О. В. Мороз, С. А. Тарасюк. На кафедру была распределена лучшая выпускница специальности «Социология» первого выпуска (2007 г.) М. В. Цюхай.

Для чтения отдельных курсов студентам специальности «Социология» в разные годы приглашались ведущие отечественные ученые: почетный директор Института социологии, академик НАН Беларуси, доктор философских наук профессор Е. М. Бабосов; профессор Белорусского государственного университета культуры и искусств, доктор философских наук Э. К. Дорошевич; доктор социологических наук

Д. К. Безнюк (БГУ). Для участия в научных семинарах, Днях социологии, других проводимых мероприятиях приглашались доктор философских наук профессор В. И. Русецкая, кандидат философских наук доцент В. Л. Абушенко.

На протяжении последних лет кафедру пополнили грамотные, высококвалифицированные специалисты: кандидаты философских наук доценты Н. Н. Беспмятных и Г. Б. Гриценко. Они существенно приумножили и усилили научно-теоретический потенциал кафедры и вносят значительный вклад в подготовку новых поколений социологов, в развитие и популяризацию социологической науки и социологического образования на Гродненщине.

В 2008 г. была открыта заочная форма обучения на первой ступени получения высшего образования, а с 2010 г. при кафедре социологии была открыта магистратура, выпускниками которой стали 15 человек. Всего же диплом социолога получили 334 выпускника специальности.

В настоящее время на кафедре трудятся 14 преподавателей, включая совместителей. Штатными преподавателями кафедры являются: заведующий кафедрой, кандидат исторических наук доцент Н. В. Козловская; кандидаты социологических наук доценты Т. А. Богуш и Н. Л. Мысливец; кандидаты философских наук доценты Н. Н. Беспмятных и Г. Б. Гриценко; магистр управления, выпускница заочного отделения аспирантуры Академии управления при Президенте Республики Беларусь, старший преподаватель О. В. Мороз; старший преподаватель, выпускница заочного отделения аспирантуры Института социологии НАН Беларуси М. В. Цюхай; магистр социологических наук, выпускница дневного отделения аспирантуры Института социологии НАН Беларуси, старший преподаватель Н. С. Аветян.

Преподавателями-совместителями являются: председатель профсоюзного комитета работников Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, старший преподаватель И. Л. Кергет; заместитель декана факультета истории, коммуникации и туризма Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, кандидат исторических наук, старший преподаватель А. С. Касяновская; магистр исторических наук, выпускница заочного отделения аспирантуры Института социологии НАН Беларуси, старший преподаватель А. В. Мисюкевич; начальник отдела менеджмента качества Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, магистр социологических наук, аспирант заочной формы обучения кафедры социологии БГУ С. Н. Щербинин. Также преподавателями кафедры являются выпускники специальности, аспиранты дневной формы обучения кафедры социологии БГУ О. Н. Гаврилик и И. С. Сульжицкий.

Значительная роль в обеспечении деятельности кафедры по всем ее направлениям, в организации образовательного процесса на специальности «Социология» принадлежит специалисту деканата факультета

истории, коммуникации и туризма А. З. Балтрукович и лаборанту кафедры Н. В. Гжесяк.

Кафедра социологии и специальных социологических дисциплин имеет значительные традиции и весомые результаты в области научно-исследовательской деятельности. Среди наиболее крупных научно-исследовательских проектов, в которых принимали участие преподаватели кафедры в последние годы, можно назвать следующие: «Культура и образование этнонациональных меньшинств западного региона Беларуси в XX – начале XXI вв. как системообразующие основания этнокультурной идентичности наций и духовного прогресса белорусского общества» (Н. Н. Беспмятных, 2011–2015); «Разработка стратегических направлений и механизмов инновационного развития воспитательного потенциала образовательных систем и психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в условиях информационного общества» (Н. Н. Беспмятных, 2011–2015); «Особенности формирования исторического самосознания учащихся старших классов и студентов младших курсов высших учебных заведений (на примере г. Гродно и Гродненской области)» (руководитель Н. Л. Мысливец, исполнители Н. В. Козловская, Т. А. Богуш, И. Л. Кергет, 2014–2015); «Современные этнокультурные процессы в западном регионе Беларуси» (Н. Н. Беспмятных, с 2016 г.).

Н. Н. Беспмятных являлся руководителем международного исследовательского проекта «Социальные трансформации в Пограничье: Беларусь, Молдова, Украина» (CASE, ЕГУ, г. Вильнюс, 2012–2014), принимал участие в качестве эксперта в проектах «Путешествие в этносказку» (г. Гродно – Суwalkи, Польская Республика, 2012–2013 гг.) и «Международные стандарты положения меньшинств и межэтнический диалог в Беларуси» (Европейский Центр Вопросов Меньшинств, г. Фленсбург, ФРГ, 2012), участвовал в работе ряда международных академических школ.

Доцент Т. А. Богуш принимала участие в качестве модератора в работе Летней социологической школы Университета г. Тираны (Албания, 2006), участвовала в Международном форуме в Вене по проблемам геронтологии (2013).

Кафедра регулярно выступает организатором и соорганизатором научно-практических конференций, круглых столов и семинаров. Значительное место в ее деятельности отводится проведению прикладных социологических исследований по запросам организаций и учреждений города и области, субъектов реального сектора экономики Гродненского региона.

Одним из приоритетных направлений деятельности кафедры является развитие студенческой социологической науки. В 2006 г. на факультете истории и социологии была организована студенческая социологическая лаборатория. Ее непосредственными создателями стали доценты кафедры Т. А. Богуш, Н. Л. Мысливец и студентка 5-го курса специальности «Социология» М. В. Цюхай.

Уже за первые годы работы лабораторией был осуществлен ряд значимых для факультета и университета исследовательских проектов по заказу руководства факультетов и структурных подразделений университета. О деятельности лаборатории телеканалом ОНТ был снят репортаж «Гродненские студенты-социологи начали на практике осваивать профессию» для программы «Наши новости», который вышел в эфир 15 февраля 2007 г. В настоящее время руководителем лаборатории является преподаватель-стажер кафедры И. С. Сульжицкий.

С 2006 г. кафедра инициировала работу студенческого социологического семинара, который стал еще одной эффективной формой развития студенческой социологической науки. Предметом обсуждения являлись самые разные проблемы: работа с социально незащищенными слоями населения в Гродно и области, спорт и здоровый образ жизни молодежи, проблемы национальной безопасности Республики Беларусь, перспективы сотрудничества студентов-социологов с органами власти, наука и инновационные технологии в белорусском обществе и др.

После небольшого перерыва с 2014 г. студенческий социологический семинар продолжил свою работу в рамках «Дней социологии» и «Социологических чтений» под руководством старшего преподавателя кафедры М. В. Цюхай. Проводимые тематические заседания посвящены юбилейным датам в мировой социологии и ее наиболее значимым персонам.

Студенты-социологи принимали активное участие в проведении экзит-пулов в Гродненской области в 2010 и 2015 гг., в ряде исследовательских проектов, выполнявшихся Центром социологических и политических исследований БГУ, Информационно-аналитическим центром при Администрации Президента Республики Беларусь, Институтом социологии НАН Беларуси.

Кафедра поддерживает тесные контакты с ведущими образовательными и научно-исследовательскими учреждениями и центрами нашей республики, такими как факультет философии и социальных наук и кафедра социологии БГУ, Центр социологических и политических исследований БГУ, Институт социологии НАН Беларуси, кафедра политологии и социологии Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова.

Значителен перечень учреждений, предприятий и организаций города и области, принимающих на практику студентов-социологов Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Он демонстрирует широкий спектр возможностей применения социологических знаний и методов.

Одной из актуальных задач кафедры является поиск «своего» абитуриента, того, кто не просто обладает необходимым уровнем подготовки для поступления на специальность, широким кругозором и эрудицией, но прежде всего мотивирован к выбору специальности «Социология», ориентирован на получение профессии социолога, сознательно готовится к обучению в университете. Кафедра активно участвует во всех профориентационных мероприятиях, проводимых уни-

верситетом, широко использует возможности индивидуальной работы с абитуриентами и их родителями, педагогами учреждений общего среднего образования. Вот уже три года подряд кафедра проводит областную олимпиаду для старшеклассников по обществоведению «Интеллект. Молодость. Беларусь». Коллектив кафедры убежден, что систематическая целенаправленная, комплексная работа с абитуриентами – условие не только успешного поиска «своего» студента, но и его дальнейшей успешной учебы в университете и гарантия достижения высокого профессионализма.

Вместе с тем историю развития специальности «Социологии» в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы и кафедры социологии и специальных социологических дисциплин неверно было бы представлять как череду исключительно успешных начинаний. Среди осуществляемых направлений деятельности есть и такие, которые требуют повышенного внимания, содержат в себе определенные резервы роста. Так, наиболее актуальными для кафедры являются вопросы распределения выпускников бюджетной и платной форм обучения, организация работы филиала кафедры, налаживание более тесного и взаимовыгодного сотрудничества с предприятиями реального сектора экономики, расширение международного сотрудничества.

На кафедре социологии и специальных социологических дисциплин разработана модель выпускника специальности «Социология». В соответствии с этой моделью социолог-выпускник: знает общую и отраслевые социологии, демографию и социальную статистику, социальную психологию и конфликтологию, современные теории менеджмента и маркетинга, методики социального прогнозирования и проектирования, современные технологии социологического анализа социальных процессов в организации; умеет использовать современные компьютерные программы и математико-статистические методы для обработки социологической информации, организовывать и проводить социологические и маркетинговые исследования, осуществлять социологическую и социально-психологическую диагностику организации, коллектива, группы для эффективного решения управленческих задач, разрабатывать и обеспечивать социологическое сопровождение избирательных кампаний, рекламных акций и PR-деятельности.

Отличительными чертами социолога-выпускника университета являются сочетание академических знаний и большого опыта практической деятельности, творческое отношение к делу, высокая работоспособность, настойчивость в достижении цели, исполнительность и ответственность, стремление к непрерывному самообразованию.

Таким образом, в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы сформировалась прочная научно-педагогическая база для подготовки профессиональных социологов для республики и региона. Поздравляем кафедру с юбилеем и желаем ее коллективу успехов в реализации всех намеченных планов!

Методыка

О модульно-рейтинговой технологии обучения студентов (на примере физики)

В. М. Кротов,

кандидат педагогических наук доцент,
Могилевский государственный университет
имени А. А. Кулешова

Интенсивное развитие общества предполагает и развитие системы высшего образования. На место образования, ориентированного на запоминание предметных знаний и усвоение элементарных умений, приходит образование, ориентированное на развитие способностей и мышления, инициативного личностного действия.

Основная цель современного высшего образования состоит в обеспечении саморазвития (непрерывного развития способностей: коммуникативных, рефлексивных, способов действия с научными и материальными объектами), самоопределения и самореализации личности. Предметные знания выступают при этом как средство развития.

Личностная (гуманистическая) парадигма противостоит единообразию в образовании, экстенсивному росту объема знаний при сокращении возможности осмысления и рефлексии. Усвоенный личностный опыт деятельности доминирует над «знаниевой» компонентой. Вырабатывается представление об обучении как процессе содействия и совместной деятельности. В этом случае становится важным не только то, «чему учить», но и «как учить».

В этой связи в практике работы высших учебных заведений Республики Беларусь нашли применение

современные образовательные технологии, среди которых и модульно-рейтинговая. Однако требуется более строгое обоснование теоретических основ и порядка применения этой технологии.

Выбор образовательной технологии для студентов определяется особенностями их учебно-познавательной деятельности, схема которой представлена на рис. 1.

Модульно-рейтинговая технология соответствует основным критериям технологичности, целям и задачам обучения в высшем учебном заведении. Она относится к макротехнологиям. Ее функциональная нагрузка включает:

- организацию деятельности преподавателя;
- организацию преподавателем деятельности студентов (создание условий);
- взаимоорганизацию преподавателя и студентов;
- организацию студентами своей деятельности;
- предвидение участниками педагогического процесса его возможных результатов;
- моделирование педагогического взаимодействия;
- обмен информацией между преподавателем и студентами;
- создание условий взаимопонимания преподавателя и студентов;
- осознание преподавателем и студентами себя в сложившейся педагогической ситуации;
- оценку объективности результата педагогического взаимодействия;
- осмысление и освоение опыта взаимодействия;
- фиксирование состояния и причин развития.

Концептуальную основу модульно-рейтинговой технологии обучения составляют:

- идея квантования предметных знаний и соподчинения их структурных элементов;
- представление учебного познания как самостоятельной познавательной деятельности;
- идея об управляемости учебно-познавательной деятельности студентов.

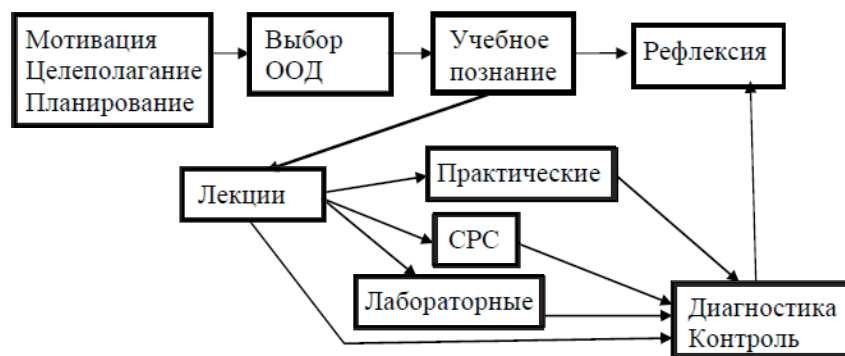


Рис. 1. Учебно-познавательная деятельность

Модульно-рейтинговая технология как система включает следующие элементы:

- планирование учебно-познавательной деятельности с участием студентов;
- выбор и формирование модулей учебной информации;
- восприятие студентами содержания структурных элементов знаний;
- диагностика уровня восприятия и осмысления студентами содержания структурных элементов предметных знаний;
- усвоение студентами способов применения предметных знаний;
- диагностика уровня усвоения студентами способов применения предметных знаний;
- определение рейтинга студентов по результатам диагностик.

Все перечисленные элементы технологии реализуются в определенной последовательности и соответствуют основным этапам познавательной деятельности студентов в рамках лекционных, семинарских и лабораторных занятий.

В соответствии с современной образовательной парадигмой учение рассматривается как самостоятельная познавательная деятельность. В учебной деятельности выделяются ее предмет, средства, способы, продукт, результат действия и структура.

Основным понятием всех теорий учебной деятельности является усвоение, представляемое как сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы, обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение предметных знаний.

В процесс усвоения включаются восприятие учебной информации (знаний), ее осмысление, запоминание и такое овладение, которое дает возможность свободно пользоваться в различных ситуациях, по-разному ею оперируя.

В восприятие входят не только данные непосредственных ощущений студента, но и данные его прежнего опыта. Для управления процессом восприятия существенным является факт его зависимости от особенностей личности студента, его интересов, мировоззрения, убеждений и направленности в целом.

Осмысление усваиваемой учебной информации (знаний) осуществляется через установление первичных, в значительной мере обобщенных связей и отношений между предметами, явлениями и процессами, выявление их состава, назначения, причин и источников функционирования. Оно требует применения учебных умений, включающих такие приемы умственной деятельности, как анализ и синтез, сравнение и сопоставление, классификация и систематизация.

Усваиваемые знания нужно не только понимать, но и сохранять в памяти, уметь свободно и логично их воспроизводить.

В ходе усвоения надо обеспечить действенность знаний, т. е. умение применять их на практике и в жизни. Поэтому в акте усвоения обязательно должен присутствовать элемент применения. Применение знаний на практике представляет собой процесс обратного восхождения от абстрактного к конкретному, т. е. конкретизацию. Конкретизация как мыслительная операция выражается в умении применять абстрактные знания к решению конкретных практических задач, к частным случаям учебно-познавательной деятельности.

Осмысление непосредственно перерастает в процесс обобщения знаний, в ходе которого выделяются и объединяются общие существенные черты предметов и явлений действительности, изучаемых в определенный период обучения. Обобщение характеризуется выделением и систематизацией общих существенных признаков предметов и явлений.

Особенность учебной познавательной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, человек ничего в них не меняет. Предметом изменений в учебной познавательной деятельности является сам субъект, осуществляющий эту деятельность [3].

Важное методологическое значение имеет идея такого построения учебного процесса, при котором учитывалась бы зона ближайшего развития студентов (ориентация не на имеющийся уровень развития, а на несколько более высокий, которого студент может достичь под руководством преподавателя).

Дидактической основой организации учебного процесса по учебной дисциплине в учреждении образования является учебно-методический комплекс (УМК), созданный на основе современных достижений педагогической науки (современной образовательной парадигмы).

С одной стороны, УМК определяется как модельное описание проектируемой педагогической системы, которая лежит в его основе, с другой – как система дидактических средств обучения по конкретному предмету (при ведущей роли учебника), создаваемая в целях наиболее полной реализации воспитательных и образовательных задач, сформулированных образовательным стандартом и учебной программой по этому предмету и служащих всестороннему развитию личности студента [4].

Структура УМК в его глубинном, сущностном смысле и есть отражение и материальное воплощение основных этапов познавательной деятельности студентов, что придает комплексу целостность и детерминирует состав и наполнение его компонентов.

Состав УМК и взаимосвязь его компонентов с этапами усвоения знаний представлены на рис. 2.

Выделим основные функции УМК:

- выступает в качестве инструмента предварительного проектирования учебного процесса (целеполагание, моделирование конечного продукта и выбор ориентировочной основы познавательной деятельности студентов);



Рис. 2. Состав УМК и взаимосвязь с этапами усвоения знаний

- является системно-методическим обеспечением основных этапов усвоения предметных знаний;
- объединяет в единое целое различные дидактические средства обучения, подчиняя их целям обучения и воспитания;
- обеспечивает условия для проведения рефлексии и саморефлексии учебной познавательной деятельности студентов [4].

С учетом представленной теоретической модели был создан УМК по физике для студентов нефизических специальностей, включающий в качестве основных элементов:

- курс лекций «Краткий курс физики» [2];
- индивидуальные планы студентов по изучению физики;
- контрольные задания по физике, включающие тестовые задачи и тесты [1];
- методические рекомендации для студентов по выполнению лабораторных работ.

Управление процессом познания требует создания и применения дидактических средств планирования и диагностики результатов познавательной деятельности. В качестве таких средств предлагаются:

1. Учебное пособие с содержанием лекций, составленное в соответствии с типовой (базовой) программой по физике для студентов конкретной специальности вузов. Курс лекций построен по модульному принципу. Под учебным модулем (модулем содержания обучения) мы понимаем систему структурных элементов предметных знаний, обладающую относительной самостоятельностью. Каждый учебный модуль содержит внутренние и внешние логические и содержательные связи, которые определяют место и роль каждого структурного элемента модуля и учебного модуля как системного образования.

Содержание лекций обеспечивает выбор объектов изучения и предлагает один из вариантов ориентировочной основы деятельности, организует восприятие и осмысление содержания объектов изучения, включает примеры применения физических знаний для объяснения явлений окружающей человека природы, элементы обобщения и систематизации физических знаний. Чтение лекций представляет собой обсуждение содержания физических знаний с сопровождением демонстрациями или компьютерными моделями и носит проблемный характер.

Учебное пособие позволяет студентам самостоятельно изучать содержание системы структурных элементов физических знаний и служит основой организации восприятия и осмысления студентами информации о материальных образованиях и простейших формах их движения и взаимодействия.

2. Методические рекомендации по выполнению лабораторных работ. Составляются с учетом профиля обучения студентов и содержат описание объекта исследования и ориентировочной основы деятельности. Используются студентами как на занятиях, так и во внеучебное время при подготовке к выполнению лабораторных работ и письменных отчетов по этим лабораторным работам. Лабораторные работы выполняются студентами как с реальными физическими объектами, так и с применением компьютерных моделей.

3. Тестовые задания для диагностики уровня усвоения студентами содержания структурных элементов физических знаний. Среди диагностических функций теста можно выделить следующие:

- оценочную – дает возможность получить достаточно полные сведения об уровне знаний, умений и навыков обучаемых;

Таблица 1

План по молекулярной физике для студентов специальности «Биология (н.п.д.)»

Название учебного модуля	Лекции, ч	Лаб. работы, ч	Тематика лабораторных работ
Основы МКТ. Реальные газы	4	4	Проверка уравнения состояния идеального газа. Определение универсальной газовой постоянной
Основы термодинамики. Фазовые переходы	2	2	Определение величины отношения теплоемкостей воздуха при постоянном давлении и постоянном объеме
Свойства жидкостей и твердых тел	2	2	Определение коэффициента поверхностного натяжения воды

• коррекционную – направлена на определение, выявление и исправление какого-либо конкретного пробела в обучении;

• профилактическую – предполагает комплексное обследование обучаемых с выдачей им различных рекомендаций.

Предлагается применять тестовые задания открытого типа: задания-дополнения (испытуемый должен сформировать ответы с учетом предусмотренных в задании ограничений); свободного изложения (испытуемый должен самостоятельно сформулировать ответы, так как никакие ограничения на них в задании не накладываются). Это позволяет диагностировать степень освоения студентами физических знаний на уровне воспроизведения [5].

4. Сборник задач, согласующийся по содержанию с учебным пособием. Включает совокупность задач различных уровней сложности, объединенных в группы по темам, выделенным в типовой учебной программе. Уровень сложности задачи определяется такими факторами, как количество объектов исследования, способ описания задачной ситуации и формулирования требований, применяемых математическим аппаратом. Отобранные и составленные задачи предназначены для обучения студентов использованию физических знаний и диагностики уровня сформированности умения применять физические знания.

Описанные дидактические средства целесообразно использовать в системе по следующей модели организации управления познавательной деятельностью студентов:

• составляется календарный план изучения учебной дисциплины;

• по содержанию каждой лекции проводится тестирование студентов. Результаты тестирования оцениваются в соответствии с критериями оценки уровней усвоения предметных знаний (0–4 баллов) и используются преподавателем для коррекции планов проведения практических и лабораторных занятий;

• уровень усвоения студентами способов применения физических знаний определяется по результатам миниконтрольных работ, проводимых по окончании каждого из практических занятий и оцениваемых по трехбалльной шкале. Для этого в качестве дидактического материала используется описанный сборник задач;

• на лабораторных занятиях управление познавательной деятельностью студентов проводится через систему вопросов и заданий, на которые студенты отвечают как в начале занятия, так и по его окончании. Итог выполнения лабораторной работы студентами оценивается по трехбалльной шкале;

• по каждой из тем курса физики для высших учебных заведений определяется тематический балл суммированием баллов по предыдущим позициям и итоговый балл как среднее арифметическое тематических баллов. Итоговый балл студентам предлагается выставить в качестве экзаменационной отметки;

• определяются день и время проведения консультаций, на которых студенты имеют возможность проконсультироваться по проблемным вопросам и повысить тематический балл.

Индивидуальный план изучения физики выдается каждому студенту на первой лекции. Фрагмент такого плана по молекулярной физике для студентов специальности «Биология (н.п.д.)» приведен в таблице 1.

Опыт обучения студентов физике показывает эффективность применения модульно-рейтинговой технологии как формы организации самостоятельной познавательной деятельности студентов. В рамках этой технологии удастся отразить и технологический подход к обучению, и специфику обучения в вузе.

Для применения модульно-рейтинговой технологии обучения студентов важно разработать ее дидактическое обеспечение в рамках УМК по учебной дисциплине.

Список использованных источников

1. Контрольные задания по физике / авт.-сост. В. М. Кротов. – Могилев: УО «МГУ им. А. А. Кулешова», 2009. – 84 с.
2. Кротов, В. М. Краткий курс физики. Курс лекций / В. М. Кротов, Е. Е. Сенько. – Могилев: УО «МГУ им. А. А. Кулешова», 2010. – 312 с.
3. Кротов, В. М. Теория и практика организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся при изучении физики: монография / В. М. Кротов. – Могилев: УО «МГУ им. А. А. Кулешова», 2011. – 286 с.
4. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки: учеб.-метод. пособие / А. В. Макаров [и др.]. – Минск: РИВШ БГУ, 2001.
5. Мониторинг качества обучения физике: метод. рек. / сост. В. М. Кротов. – Могилев: УО «МГУ им. А. А. Кулешова», 2007. – 116 с.

Презентация

Во славу просвещения и науки

В. А. Острога,
заведующий кафедрой таможенного дела
факультета международных отношений,
кандидат исторических наук доцент,
Белорусский государственный университет

Флагман высшего образования нашей страны – Белорусский государственный университет – за 95 лет своей работы добился значительных успехов как в образовательной сфере, так и в области научных исследований. Его достижения основываются на успешной работе кафедр, своим трудом создающих славу университету. Ныне в БГУ почти 200 кафедр, многие из которых являются лидерами в своей области, широко известными в Беларуси и за ее пределами. Одна из них – кафедра истории Нового и Новейшего времени, единственная в своем роде в нашей стране. В этом году ей исполняется 80 лет.

Примечательно, что за долгую историю у кафедр было всего два заведующих: с 1937 г. – историк-международник Л. М. Шнеерсон, а с 1989 г. – историк-арабист В. С. Кошелев. Раскрытие роли этих крупных ученых в деятельности кафедры как ее руководителей, история их служения просвещению и науке – главная задача исследования.

Заведующий кафедрой университета – это не просто начальник структурного подразделения, это руководитель уникального коллектива харизматичных и творческих преподавателей, нацеленного на воспитание и обучение молодежи, всемерное развитие науки в своей области знаний.

Л. М. Шнеерсона и В. С. Кошелева как педагогов, ученых и руководителей многое объединяет. Профессор Л. М. Шнеерсон возглавил и вел кафедру через тернии становления 1930-х гг., трудности послевоенного возрождения, заложил гранитный фундамент авторитета кафедры в последующие десятилетия. Профессору В. С. Кошелеву пришлось возглавить кафедру в не менее сложный переломный период научных исканий конца 1980-х – начала 1990-х гг.,

периода распада Советского Союза и становления исторической науки молодой Республики Беларусь, выводить кафедру на принципиально новый современный, международный уровень, расширять горизонты ее научного поиска.

С открытием БГУ в 1921 г. развитие исторической науки в Беларуси получило мощный импульс. Университет в межвоенный период сформировался как крупнейший в БССР центр изучения новистики. В нем были сконцентрированы самые известные специалисты по истории Запада и Востока. Однако собственно кафедра Новой истории была создана в БГУ лишь в 1937 г. Днем ее рождения принято считать 29 октября – день вступления в должность первого заведующего Л. М. Шнеерсона, двадцатисемилетнего аспиранта Ленинградского государственного университета. Кроме него, коллектив кафедры тогда состоял из трех человек. Исходя из научных интересов Л. М. Шнеерсона, работавшего над темой «Австро-пруссские противоречия после революции 1848–1849 гг. и военная тревога 1850 г.» [1, с. 23], определилось основное направление научных исследований – история внешней политики европейских государств в XIX – начале XX в. С 1938 по 1941 г. Л. М. Шнеерсон совмещал должности заведующего кафедрой и проректора университета по учебной работе (в 1938 г. он даже исполнял обязанности ректора). По итогам 1939 г. он был признан одним из лучших преподавателей исторического факультета.

Во время Великой Отечественной войны Л. М. Шнеерсон был в эвакуации и до 1943 г. работал в Нижнетагильском учительском институте. В 1943 г., после возобновления работы БГУ на станции Сходня под Москвой, он приказом ректора был назначен на должность заведующего кафедрой Новой истории и заместителя ректора по учебной работе [2, л. 13]. В августе 1944 г. вместе со студентами Л. М. Шнеерсон вернулся в БССР.

В свой первый послевоенный 1944/1945 учебный год кафедра Новой истории состояла из четырех человек, а из довоенного состава работали лишь двое, в том числе Л. М. Шнеерсон. В 1946 г. он защитил первую в БССР кандидатскую диссертацию по Новой истории «Франко-прусская война 1870–1871 гг. и общественное мнение России». В 1947 г. кафедра была включена в состав кафедры всеобщей истории, но в 1949 г. была восстановлена как кафедра истории Нового времени. Все ее преподаватели активно участвовали в общественной жизни. Этому способствовало то, что Л. М. Шнеерсон сам руководил семинаром агитаторов, по путевкам ЦК КПБ читал лекции по международным проблемам, был ответственным секретарем

«Ученых записок» БГУ по историческому факультету. В 1950-е гг. на кафедре начала складываться группа историков-германистов, ставшая позже основой белорусской школы германистики и истории международных отношений XIX – начала XX в.

В 1961 г. кафедра была переименована в кафедру истории Нового и Новейшего времени. Как и прежде, она оставалась единственной в своей специализации в БССР. В 1963 г. Л. М. Шнеерсон вновь впервые в БССР защитил докторскую диссертацию в области Новой истории на тему «Австро-прусская война 1866 г. и политика великих европейских держав (из истории германского вопроса)». То, что кафедру теперь возглавлял доктор наук, значительно подняло ее статус. 1964 год стал для кафедры одним из самых результативных. Были подготовлены и изданы три монографии, одно учебное пособие, проходили обсуждения ряда важных общесоюзных изданий: учебника по Новейшей истории, макета 10-го тома «Всемирной истории», рукописи учебника по историографии Нового времени и т. д. Серьезная научная работа со студентами также всегда была отличительной чертой кафедры. Как подчеркивал Л. М. Шнеерсон: «Я не знаю другого метода привлечения студентов к научной работе, как развитие у студентов глубокой заинтересованности к научным исследованиям самой системой обучения – в первую очередь лекциями, семинарами, в которых пульсирует живая научная мысль и отражается романтика исследовательского поиска» [3, с. 1].

В 1970 г. преподавательскую деятельность на кафедре начинает ее выпускник В. С. Кошелев. В 1967 г. он поступил в аспирантуру БГУ и в 1968 г. для прохождения востоковедной подготовки направлен в Институт восточных языков при МГУ имени М. В. Ломоносова, где до 1970 г. изучал арабский язык и обучался по специализации «история и культура стран арабского Востока». Затем для совершенствования знаний арабского языка и сбора материала по диссертации в 1971–1972 гг. находился в Каирском университете. В 1974 г. В. С. Кошелев защитил кандидатскую диссертацию «Внутриполитическая борьба в Египте в первые годы Второй мировой войны. 1939–1942» и был принят на должность доцента. Он стал первым профессиональным востоковедом как на кафедре, так и в республике. Работа специалиста в области истории арабского Востока подняла кафедру на новый уровень образовательной и научной работы.

Многообразной и активной в это время была деятельность и Л. М. Шнеерсона. Он был членом редколлегии межвузовского сборника «Вопросы истории», членом секции истории Научно-технического совета министерств высшего образования СССР и БССР. Руководимая им кафедра в 1974 и 1976 гг. занимала первые места в социалистическом соревновании на факультете. В этот период Л. М. Шнеерсон вместе с преподавателями активно помогал

в становлении учебного процесса и научного изучения Новой и Новейшей истории зарубежных стран другим вузам БССР, в частности Гомельскому государственному университету. Не случайно в 1973 г. в журнале «Новая и новейшая история» Л. М. Шнеерсон обозначил кафедру в качестве «центра, где концентрируются ныне основные силы исследователей истории нового и новейшего времени в республике» [4, с. 206]. В 1977 г. на кафедре работали 11 человек, у 10 (91 %) из них была ученая степень: 2 доктора и 8 кандидатов наук.

С 1976 г. кафедра имела зарубежного партнера – Йенский университет имени Шиллера (ГДР). Сотрудничество было разносторонним, дружеским и плодотворным. Например, с 1979 по 1985 гг. совместно с коллегами из Йены была запланирована новаторская исследовательская тема «Пролетарский интернационализм в классовой борьбе в XIX–XX вв.» под руководством профессоров Л. М. Шнеерсона и Д. Фрикке (ГДР).

Результаты многогранной деятельности Л. М. Шнеерсона не раз отмечались руководством республики. Так, 15 декабря 1980 г. указом Президиума Верховного Совета БССР ему за заслуги в развитии исторической науки, в подготовке высококвалифицированных кадров и активное участие в общественной жизни было присвоено почетное звание «Заслуженный деятель науки Белорусской ССР».

Научные исследования на кафедре часто выливались в фундаментальные монографии. К примеру, в 1983 г. были рекомендованы к печати рукописи книг Л. М. Шнеерсона «На пути к Союзу трех императоров (На перепутье европейской политики)» и В. С. Кошелева «Египет: уроки истории. Борьба против колониального господства и контрреволюции (1879–1981)». Заметим, что исследования Л. М. Шнеерсона вызывали широкий резонанс как в СССР, так и за рубежом. К примеру, на упомянутую монографию в «The American Historical Review» была опубликована рецензия Д. Маккензи, в которой подчеркивалось, что это первое детальное советское исследование отношений между Австрией, Германией и Россией [5, с. 1]. Не случайно в 1984 г. в журнале «Новая и новейшая история» В. Е. Снапковский отмечал: «Кафедра, возглавляемая Л. М. Шнеерсоном, остается главным центром изучения проблем Новой и Новейшей истории в Белорусской ССР» [6, с. 170].

В 1988 г. В. С. Кошелев успешно защитил докторскую диссертацию «Социально-политическая борьба и антиколониальное движение в Египте (1879–1924)». В декабре этого же года Л. М. Шнеерсон передал ему заведывание кафедрой. Новый заведующий, с 1989 г. профессор, продолжил славные традиции. В 1989 г. кафедра приступила к разработке предложенной им новаторской темы научных исследований «Историография всеобщей истории в Беларуси».

В 1990 г. Л. М. Шнеерсона переизбрали на должность профессора кафедры. Как отметил В. С. Кошелев, «история кафедры Новой и Новейшей истории – история всей сознательной деятельности Льва Михайловича Шнеерсона ... его знания, опыт всегда будут нужны кафедре» [1, с. 98]. Ему вторил и крупнейший специалист по истории БГУ О. А. Яновский: «Шнеерсон не стал академиком, но его педагогический авторитет и имя в науке ... несомненно, академического уровня. Он – одна из ярких личностей, олицетворяющих белорусскую историю 1940–1980-х гг.» [7, с. 338]. В 1994 г. 84-летний профессор Л. М. Шнеерсон завершил свое 57-летнее преподавание в БГУ и покинул университет.

1990-е гг. были сложными и переломными для исторической науки независимой Республики Беларусь. Экономический кризис, так называемая смена «парадигм» значительно осложнили ее развитие. Но появились и новые перспективы. Кафедра в этот период активно включилась в процесс обновления национальной исторической науки и образования. С 1996 г. В. С. Кошелев инициировал и начал читать для магистрантов принципиально новый спецкурс – «Методологические проблемы всемирной истории», руководил первым кафедральным теоретическим семинаром «Теория цивилизаций». По его инициативе глубокому пересмотру была подвергнута историческая периодизация, за точку отсчета Нового времени взяты события общемирового значения – Великие географические открытия, эпоха Ренессанса и Реформация, начало установления стабильных связей между Европой и восточными цивилизациями.

3–5 февраля 1993 г. представители кафедры приняли участие в 1-й Всебелорусской конференции историков «Историческая наука и историческое образование в Республике Беларусь (новые концепции и подходы)». Кафедра сыграла в ее организации и проведении активную роль. В частности, на пленарном заседании о состоянии научных исследований в сфере всеобщей истории на переломе эпох говорил В. С. Кошелев в докладе «Проблемы всемирной истории и современность», а Л. М. Шнеерсон выступил во время работы секции истории Нового и Новейшего времени по теме «О некоторых новых тенденциях в историографии США и Великобритании».

Напряженная организационная работа не помешала профессору В. С. Кошелеву заниматься активными научными исследованиями. Так, в 1992 г. в Москве вышла его монография «Египет: от Ораби-паши до Саада Заглула (1879–1924)», ставшая третьей книгой в цикле, посвященном истории Египта конца XIX–XX веков [8]. Востоковедная проблематика и далее оставалась в числе приоритетов профессора. Так, в 2004–2005 гг. в издательстве «Восточная литература» (Москва) вышли 1-я и 2-я книги 4-го тома «Истории Востока», в которых он являлся одним из авторов.

В настоящее время В. С. Кошелев работает преимущественно над изучением проблемы политизации ислама, в частности в Европе.

В 1993 г. кафедра оказалась в эпицентре знаменательного события. 29 октября на заседании Ученого совета БГУ было объявлено, что лучшим ученым университета в области гуманитарных наук признан профессор В. С. Кошелев [1, с. 112]. Он стал первым лауреатом университетской премии имени В. И. Пичеты. В том же году Ученый совет исторического факультета выдвинул его на избрание в действительные члены НАН Беларуси по специальности «История». В этот период В. С. Кошелев был принят в члены Международной академии высшей школы (1993) и Белорусской академии образования (1994). Высокий научный авторитет позволил профессору войти в редакционный совет нового белорусского исторического журнала «Беларускі гістарычны часопіс», других научных журналов, в состав редакционной коллегии «Энцыклапедыі гісторыі Беларусі», научно-редакционный совет «Беларускай энцыклапедыі». Он стоял у истоков создания ВАК Республики Беларусь, был первым в стране председателем экспертного совета по истории, работал в составе его президиума, стал первым председателем докторского совета по защите диссертаций в БГУ. На сегодняшний день под руководством В. С. Кошелева успешно защищена 41 диссертация: 8 докторских и 33 кандидатских белорусских и зарубежных соискателей.

В 1990-х гг. на кафедре был разработан ряд важных научных проектов: «Белорусская историография всеобщей истории», «Западноевропейская социал-демократия и “неоконсервативная волна” в 1990-х гг.», «Политический ислам в XX веке». Впоследствии кафедра постоянно принимала участие в реализации различных государственных научных программ, одним из научных руководителей которых выступал В. С. Кошелев.

Кафедра стала ведущей в республике по работе над созданием учебно-методических комплексов по читаемым дисциплинам, изданием учебной литературы для студентов вузов и учащихся общеобразовательных учреждений. Так, заведующий кафедрой профессор В. С. Кошелев работал над Концепцией школьного исторического образования в Республике Беларусь, занимался подготовкой учебников для средних школ, руководил Государственной программой научных исследований «Глобальный мир». На сегодняшний день под авторством В. С. Кошелева и его коллег вышло уже более 50 учебников, учебных и методических пособий для средней школы, рекомендованных Министерством образования Республики Беларусь. Некоторые из них имели экспериментальный характер. В 2006 г. профессор В. С. Кошелев за многолетнее успешное руководство кафедрой, плодотворную преподавательскую и научную работу был награжден нагрудным знаком Министерства образования «От-

личник образования», а в 2010 г. – Почетной грамотой Совета Министров Республики Беларусь.

Сегодня старейшая и единственная в Беларуси кафедра истории Нового и Новейшего времени – флагман в области преподавания и изучения новистики. Современные интересы кафедры в научной области связаны с изучением истории отдельных стран и регионов мира, международных отношений. Они формируются в соответствии с потребностями науки и белорусского общества. Кадровый состав кафедры позволяет выполнять любые образовательные и научные задачи. На кафедре под руководством профессора В. С. Кошелева созданы и функционируют две научные школы – «Социально-экономическая и внешнеполитическая история стран Западной Европы в XIX–XX вв.», которая заложила основы изучения социально-экономической и внешнеполитической истории европейских государств в XIX–XX вв., и «История стран Азии, Африки и Латинской Америки в контексте глобализации мировых процессов», создавшая оригинальную концепцию политического и социально-экономического развития стран арабского Востока и мусульманского мира в Новое и Новейшее время, включая эволюцию национально-освободительных движений и политического ислама в XIX–XX вв. Также в настоящее время ведутся три научно-исследовательских проекта: «Идеология и практика политического ислама» (руководитель – В. С. Кошелев), «Эволюция идей и практики государственного регулирования в ведущих странах Западной Европы в постконсервативный период (конец XX – начало XXI века)» (руководитель – П. А. Шупляк), «Эволюция религиозных институтов и социальных доктрин западного христианства (конец XIX – начало XXI века)» (руководитель – Д. Г. Ларионов).

Говоря о результативности работы кафедры, отметим, что только в период с 2010 по 2015 гг. ее сотрудники опубликовали 5 монографий, 76 учебных пособий, 3 сборника научных статей и 218 научных статей. Государство высоко ценит работу кафедры и ее заведующего. В 2014 г. за профессиональную деятельность и фундаментальный вклад в науку профессор В. С. Кошелев был награжден медалью Франциска Скорины.

В 1990-е гг. укрепились и расширились внутриреспубликанские и международные связи кафедры с Институтом истории НАН Беларуси, университетами республики, Институтом стран Азии и Африки при МГУ имени М. В. Ломоносова, Институтом востоковедения РАН, Международной академией наук высшей школы, Европейской ассоциацией историков, Домом наук о человеке (Франция), Институтом Георга Экерта по международному исследованию школьных учебников (ФРГ) и др. Зарубежные командировки, в отличие от прошлых лет, стали обычным явлением. Так, в 2007 г. В. С. Кошелев принял участие в заседании круглого стола фонда «Дом наук о человеке» (Франция) и БГУ (Беларусь) на тему «Концептуализация прошлого и историческая идентичность»

(Париж), а в 2008 г. – в работе международного симпозиума «Глобализация и представления о других: вызовы и новые перспективы в области преподавания истории в Европе», организованного Советом Европы, Центром исследований исламской истории, искусства и культуры (Турция) и Организацией Исламской конференции (Стамбул). Самые опытные преподаватели кафедры руководят подготовкой иностранных аспирантов. К примеру, в 2009 г. под научным руководством В. С. Кошелева кандидатскую диссертацию защитил посол Государства Палестины в Республике Беларусь Аль-Мунтасер Абу Зейд.

Таким образом, с момента создания в 1937 г. кафедры истории Нового и Новейшего времени БГУ является ведущим в республике образовательным и научным центром в сфере новистики. Она следует лучшим традициям своих учителей и предшественников, вносит достойный вклад в социально-экономическое развитие Республики Беларусь, в подготовку специалистов и научных кадров высшей квалификации. Наряду с несомненными успехами каждого преподавателя и сотрудника, роль ее заведующих – профессора Л. М. Шнеерсона как основателя и профессора В. С. Кошелева как продолжателя этих славных традиций – в XXI веке высока и неоспорима.

Список использованных источников

1. Кошелев, В. С. Кафедра истории Нового и Новейшего времени БГУ / В. С. Кошелев, В. А. Острога. – Минск: БГУ, 2010. – 287 с.
2. Приказы № 1 – № 66 по Белорусскому Государственному университету [10.06 – 30.12.1943] // Нац. архив Респ. Беларусь. – Фонд 205. – Оп. 6. – Д. 1.
3. Прафесары даюць інтэрв'ю // Беларускі ўніверсітэт. – 1967. – 8 снеж. – С. 1.
4. Шнеерсон, Л. М. Исследование проблем новой и новейшей истории в Белоруссии / Л. М. Шнеерсон // Новая и новейшая история. – 1973. – № 1. – С. 205–211.
5. [Кошелев В. С.] Лев Михайлович Шнеерсон (26.12.1910 – 07.12.1999 гг.). – Режим доступа: <http://www.hist.bsu.by/faculty/galereya-slavy/vydayushchiesya-uchenye-v-istorii-fakulteta/3016-lev-mikhajlovich-shneerson-26-12-1910-07-12-1999.html>. – Дата доступа: 11.01.2017.
6. Снапковский, В. Е. Исследование проблем новой и новейшей истории в Белорусской ССР / В. Е. Снапковский // Новая и новейшая история. – 1984. – № 2. – С. 168–179.
7. Яновская, В. В. Три источника о трех историках в трех периодах эпохи: В. И. Пичета, В. Н. Перцев, Л. М. Шнеерсон / В. В. Яновская, О. А. Яновский // Российские и славянские исследования: науч. сб. / редкол.: А. П. Сальков, О. А. Яновский (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2009. – Вып. 4. – С. 338–349.
8. Кошелев, В. С. Египет до Эль-Аламейна. Из истории внутривосточной борьбы (1939–1942) / В. С. Кошелев. – Минск: Изд-во БГУ, 1977. – 176 с.; Кошелев, В. С. Египет: уроки истории. Борьба против колониального господства и контрреволюции (1879–1981) / В. С. Кошелев. – Минск: Изд-во Университетское, 1984. – 206 с.; Кошелев, В. С. Египет: от Ораби-паши до Саада Заглула. 1879–1924 / В. С. Кошелев. – М.: Наука, 1992. – 287 с.

Типы трудных ситуаций профессиональной деятельности руководителей: сравнительный анализ

М. Б. Овчинникова,

аспирантка, магистр психологических наук,
Могилевский государственный университет
имени А. А. Кулешова

Профессиональная деятельность современного руководителя осуществляется в постоянно изменяющихся условиях внешней среды: экономический риск, жесткая конкуренция на рынке товаров и услуг, административное вмешательство в работу предприятий, высокая социальная ответственность за сотрудников и их благополучие. Все эти факторы провоцируют риск возникновения стресса на работе, который является причиной развития заболеваний, различных форм личностного неблагополучия. Стресс, в конечном итоге, негативно сказывается на эффективности деятельности руководителя. В связи с этим существенно возрос научный интерес к вопросам профилактики стресса и его нейтрализации в управленческой деятельности.

Психологический стресс и способы его преодоления рассматриваются большинством современных ученых через призму взаимодействия «личность – ситуация» (Л. И. Анцыферова, 1994; В. А. Бодров, 2006; Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, 2008; Т. Л. Крюкова, Т. В. Гущина, 2015; С. А. Хазова, 2014; R. Lazarus, S. Folkman, 1984 и др.). Возникновение стресса в профессиональной деятельности является следствием отражения субъектом сложной трудовой ситуации, в которой он находится. В контексте решения практических задач стресс-менеджмента особую значимость приобретают изучение трудных ситуаций профессиональной деятельности, рассматриваемых в рамках понятия «трудная жизненная ситуация», и описание характеристик данных ситуаций. В от-

личие от так называемых «ситуаций жизнедеятельности», трудные профессиональные ситуации охватывают только часть жизненного пути, связанного с профессиональной деятельностью [1, с. 123].

Существуют различные подходы к определению точности термина «трудная жизненная ситуация». Эта категория включает в себя «...широкий набор жизненных невзгод, негативных стрессогенных событий, трудностей, вызванных системой отношений личности и ситуации и, в целом, окружающим миром» [2, с. 80].

В психологической науке отсутствует общепринятая классификация трудных жизненных ситуаций. В качестве оснований для классификации ученые используют параметры среды (М. Тышкова), интенсивность события (К. Муздыбаев), уровень сложности (В. М. Крук), характер «барьеров» и фрустрирующих мотивов (Ф. Е. Василюк), тип отношений, в которых возникла ситуация, и уровень ее трудности (А. И. Шипилов), взаимодействие личностно-средовых факторов (А. А. Бодалев и С. В. Духновский) и др.

При рассмотрении понятия «трудная жизненная ситуация» ученые выделяют объективные и субъективные характеристики ситуации. К объективным они относят пространственные и временные параметры среды, действующих лиц и осуществляемую ими деятельность, к субъективным – особенности оценки и интерпретации ситуации субъектом, его отношение к происходящим событиям.

В современной психологии восприятие ситуации жизнедеятельности субъектом, а также интерпретация ситуации и отношение к ней определяются понятием «когнитивное оценивание». Согласно Р. Лазарусу, когнитивное оценивание предполагает установление соотношения между требованиями ситуации и имеющимися возможностями ее преодоления [3]. Л. И. Анцыферова определяет данный процесс как «...распознавание особенностей ситуации, выявление негативных и позитивных ее сторон, определение смысла и значения происходящего...» [4, с. 7]. Е. В. Битюцкая рассматривает когнитивное оценивание как процесс восприятия ситуации и ее интерпретации, результатом чего является субъективная картина ситуации, представленная в индивидуальном сознании [5].

Проблема ситуационных детерминант возникновения стресса в профессиональной деятельности руководителей рассматривается в работах представителей различных научно-теоретических школ и направлений (Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, 2005; К. И. Корнев, 2008; А. Б. Леонова, А. А. Качина, 2006; О. Д. Привалова, 2004; С. М. Шингаев, 2008; Ю. В. Щербатых, 2012; В. М. Козубовский, 2006; С. С. Гончарова, А. А. Трус, 2009; Beehr, 2000; V. J. Bentz, 1990 и др.). Однако проведенный анализ

исследований свидетельствует о том, что особенности когнитивного отражения руководителями трудных профессиональных ситуаций разного типа изучены фрагментарно. Исследование данного вопроса позволит понять, какие факторы переводят профессиональную ситуацию из разряда благоприятных, комфортных в разряд трудных, стрессогенных, как ситуации разного типа отражаются в сознании руководителей, на их переживаниях.

Целью данного исследования было изучение объективных (содержание, участники) и субъективных (особенности когнитивного оценивания) характеристик трудных профессиональных ситуаций разного типа. Эмпирическую базу исследования составили 157 испытуемых – руководителей среднего звена, осуществляющих управленческую деятельность на предприятиях Республики Беларусь: 96 мужчин и 61 женщина в возрасте от 26 до 60 лет (средний возраст – 41 год); стаж управленческой деятельности – в среднем 11 лет (от 2 до 30 лет).

Для достижения цели исследования была использована методика Е. В. Битюцкой «Когнитивное оценивание трудных жизненных ситуаций», позволяющая изучить ситуационные характеристики трудных жизненных ситуаций (содержание ситуации, частоту ее возникновения в жизни респондента), а также оценить ситуации по ряду шкал (неподконтрольность ситуации; необходимость быстрого, активного реагирования; сильные эмоции; затруднения в принятии решения; трудности прогнозирования ситуации и т. д.). Методика включает две части. В первой испытуемому предлагается кратко описать актуальную ситуацию профессиональной деятельности, которую он воспринимает как трудную, и указать по предложенной шкале, насколько часто данная ситуация имеет место в его жизни. Во второй – соотнести данную ситуацию с перечнем утверждений и оценить степень своего согласия по семибалльной шкале (от 0 до 6 баллов).

Результаты диагностического исследования были дополнены данными полуструктурированного интервью (N = 30). Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью статистических методов (с использованием программы статистической обработки данных PASW Statistics 18.0).

В исследовании мы придерживаемся позиции ученых, которые рассматривают ситуацию как результат взаимодействия личности и среды; в ходе данного взаимодействия свойства личности и особенности ситуации взаимно преломляются (Л. И. Анцыферова, Н. Кантор, К. Левин, Д. Магнуссон, У. Томас, Т. Шибутани и др.). Будет ли ситуация воспринята как трудная, определяется не столько воздействием среды, сколько отношением человека к данному воздействию. Таким образом, в возникновении трудностей ведущую роль мы отводим субъективным факторам: категоризации и интерпретации событий, личностному смыслу и отношению к происходящему.

В концепции В. Н. Мясищева понятие взаимодействия, в том числе и личностно-средового, связывается с категорией отношений. Как отмечает ученый, отношения связывают человека со всеми сторонами окружающей действительности. В. Н. Мясищев выделяет три основные категории отношений: явления природы или мир вещей; люди и общественные явления; сам субъект-личность [6, с. 208]. Данные категории были определены нами в качестве основания для классификации трудных ситуаций, встречающихся в профессиональной деятельности руководителей среднего звена.

Результаты теоретического анализа были дополнены данными эмпирического исследования. Это позволило нам выявить ряд трудностей, возникающих в системе профессиональных отношений руководителя: в отношениях с профессиональной средой, в межличностных отношениях, в отношении к самому себе. Следовательно, трудные ситуации профессиональной деятельности руководителей среднего звена мы разделили на три типа: ситуации взаимодействия с профессиональной средой (Я – профессиональная среда), ситуации межличностного взаимодействия (Я – другой), ситуации внутриличностного плана (Я – сам).

Тип трудных ситуаций «Я – профессиональная среда» представлен широким спектром трудных профессиональных ситуаций, преимущественно детерминированных объективными факторами: социально-экономической ситуацией, спецификой и содержанием управленческого труда, условиями осуществления деятельности. В проведенном исследовании респонденты выделили следующие типичные ситуации: производственные проблемы, связанные с повышением рентабельности предприятия, выводом из кризиса; ситуации проверки со стороны контролирующих органов и вышестоящих организаций; долги предприятия, расчеты с поставщиками; выполнение большого объема работы в условиях дефицита времени; принятие решений в условиях неопределенности, отсутствия необходимой информации; сложность и разнообразие профессиональных задач; чрезвычайные происшествия (аварии, поломки оборудования, несчастные случаи на производстве); кадровые проблемы; сдача отчетной документации; внедрение инноваций; хозяйственно-бытовые проблемы предприятия.

К типу трудных ситуаций «Я – другой» мы относим проблемные ситуации и конфликты, возникающие в процессе межличностного взаимодействия с различными субъектами делового общения. Для респондентов данной группы наибольшую трудность во взаимодействии с подчиненными вызывают следующие ситуации: безответственность подчиненных, нарушение трудовой дисциплины; низкая мотивация подчиненных и вследствие этого необходимость постоянного контроля за их деятельностью; конфликты с подчиненными.

Наиболее характерными трудными ситуациями, возникшими в общении руководителей и подчинен-

ных, являются следующие: наведение порядка и его поддержание; недостаточная дисциплинированность сотрудников при подготовке документации; халатное отношение сотрудников к содержанию дорогостоящего оборудования; нежелание сотрудника выполнять новые задачи и нести ответственность за их выполнение и др.

Данные, полученные в ходе интервью, свидетельствуют о том, что, разрешая конфликтные ситуации между подчиненными и субъектами делового общения, руководители нередко выступают в роли третейских судей.

Достаточно часты в деятельности респондентов разногласия и конфликты с вышестоящим руководством. Актуальными являются следующие ситуации: некорректное поведение руководителя предприятия; отсутствие положительной или отрицательной реакции со стороны руководителя на выполненную работу; противоречивые указания «сверху»; безразличное отношение вышестоящего руководства к проблемам структурного подразделения; самоустранение руководителя и др.

Возникновение трудностей в межличностном общении с другими субъектами делового общения обусловлено также действием объективных, организационно-управленческих факторов. Вместе с тем значимость ситуации для личности нередко является причиной того, что проблема воспринимается искаженно, и в развитии ситуации увеличивается роль субъективных факторов. Рост психической напряженности и повышение эмоциогенности в общении способствуют перерастанию проблемной ситуации в конфликт. Результаты интервью свидетельствуют, что конфликты в деловом общении характеризуются высокой степенью психической напряженности, наличием отрицательных эмоциональных переживаний.

Тип трудных ситуаций «Я – сам» включает трудности принятия решений, внутриличностные конфликты и кризисы. Качественный анализ ответов респондентов позволил выявить факторы, детерминирующие ситуации данного типа: несоответствие между высо-

ким уровнем ответственности, множеством выполняемых функций и экономическим статусом руководителя; дисбаланс между широким кругом обязанностей и недостаточной автономией; расхождения между потребностями в профессиональной самореализации и перспективами развития карьеры. Возникновение субъективной трудности в профессиональной деятельности также может быть обусловлено ролевыми конфликтами, перестройкой ценностно-смысловых структур, что является одним из характерных признаков прохождения личностью профессионального или (и) возрастного кризиса.

Предложенная нами типология трудных ситуаций управленческой деятельности характеризуется определенной условностью и схематичностью, так как в реальной жизни нередко возникают комплексные трудные ситуации.

В данном исследовании мы предположили, что когнитивное оценивание трудных профессиональных ситуаций зависит от их типологических особенностей. С этой целью было проанализировано 157 ситуаций различного типа. Для верификации выдвинутой гипотезы мы использовали однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Попарное сравнение с помощью метода Шеффе позволило установить значимые различия между параметрами когнитивного оценивания ситуаций разного типа (таблица 1).

Анализ полученных данных позволил выявить общие тенденции оценивания ситуаций в рамках одного типа. Так, при оценке респондентами трудных ситуаций взаимодействия с профессиональной средой наиболее высокие результаты были получены по следующим шкалам:

- необходимость быстрого, активного реагирования ($M = 4,22$);
- общие признаки трудных жизненных ситуаций ($M = 4,06$).

Для фактора «необходимость быстрого, активного реагирования» были выявлены значимые различия ($p \leq 0,05$) между средними значениями по анализируемому типу трудных профессиональных ситуаций

Таблица 1

Результаты когнитивного оценивания в зависимости от типа трудной профессиональной ситуации

Шкалы методики «Когнитивное оценивание ТЖС»	Тип трудной ситуации «Я – профессиональная среда»		Тип трудной ситуации «Я – другой»		Тип трудной ситуации «Я – сам»	
	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.
Общие признаки ТЖС	4,06	0,95	4,12	0,8	3,68	0,73
Неподконтрольность ситуации	2,52	0,86	2,36	0,88	1,9	0,78
Непонятность ситуации	2,15	0,98	1,9	0,71	1,14	0,68
Необходимость быстрого активного реагирования	4,22*	1,1	3,82	1,03	3,5*	0,9
Затруднения в принятии решения	2,49	1,01	2,65	1,18	3,79	1,12
Трудности прогнозирования ситуации	3,09*	1,3	3,79*	1,12	3,24	1,8
Сильные эмоции	2,9*	1,2	3,63*	1,24	3,0	0,66
Перспектива будущего	3,58	1,07	3,44	0,86	3,12	1,33

Примечание: * – $p \leq 0,05$.

и соответствующими показателями по ситуациям внутриличностного плана. Полученные результаты свидетельствуют о том, что субъективное восприятие ситуаций и интерпретация их как трудных связана в наибольшей степени с необходимостью незамедлительного и активного реагирования. Это объясняется рядом факторов: деятельность руководителя является многоплановой, многоаспектной; реализуется в условиях выраженного дефицита времени; насыщена большим количеством разнообразных действий [7].

Трудные ситуации межличностного взаимодействия большинством респондентов оцениваются как значимые, беспокоящие, требующие больших затрат и усилий, что подтверждается высокими оценками респондентов по шкале «общие признаки трудных жизненных ситуаций» ($M = 4,12$). Попарное сравнение показало, что ситуации анализируемого типа оцениваются как более эмоционально-напряженные и трудно прогнозируемые, нежели ситуации взаимодействия с профессиональной средой ($p \leq 0,05$). Полученные результаты подтверждаются теоретическими положениями концепции В. Н. Мясищева о преобладающем значении межличностных отношений для человека. Возникновение сильных эмоций свидетельствует об избирательности отношений, их значимости [6, с. 48].

Все сказанное позволяет утверждать, что трудные ситуации взаимодействия руководителя с другими субъектами делового общения являются наиболее значимыми и эмоциогенными. Так, переживание сильных эмоциональных реакций связано с тем, что партнер по общению в ситуациях данного типа часто воспринимается как препятствие, угроза на пути осуществления личных и профессиональных целей.

Анализ характеристик когнитивного оценивания руководителями трудных ситуаций внутриличностного плана показал, что применительно к ситуациям данного типа нельзя говорить о выраженности критерия какого-то одного доминирующего признака. Мы полагаем, что переживание трудностей интрапсихического характера может быть обусловлено кумулятивным эффектом воздействия различных групп профессиональных стрессоров, в первую очередь таких, как напряженность управленческой деятельности, высокая ответственность за результат труда, интенсивность межличностного взаимодействия [8].

Вместе с тем при когнитивной оценке трудных ситуаций внутриличностного характера у большинства респондентов преобладают баллы по шкале «трудность в принятии решения» ($M = 3,72$). Это свидетельствует о том, что переживание субъективной трудности связано с наличием неразрешимых противоречий, затруднениями в выборе решения, нахождении приемлемого, логичного варианта выхода из сложившейся ситуации.

Таким образом, для трудных ситуаций межличностного взаимодействия характерны высокая значимость, эмоциогенность, наличие затруднений в прогнозе развития событий. Субъективная трудность ситуаций внутриличностного плана в наибольшей степени связана с наличием неразрешенных внутренних противоречий, задерживающих принятие важных решений.

Список использованных источников

1. Бурлачук, Л. Ф. Психология жизненных ситуаций: учеб. пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – М.: Рос. пед. агентство, 1998. – 263 с.
2. Кожевникова, Е. Ю. Личностные ресурсы преодоления ситуации социально-экономической депривации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е. Ю. Кожевникова. – Краснодар, 2006. – 247 л.
3. Lazarus, R. S. Stress, Appraisal and Coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. – N.Y.: Springer Publishing House, 1984.
4. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3–18.
5. Битюцкая, Е. В. Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е. В. Битюцкая; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2007. – 30 с.
6. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев; под ред. А. А. Бодалева. – М.: Изд-во «Ин-т практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
7. Овчинникова, М. Б. Основные источники и негативные последствия профессионального стресса у менеджеров / М. Б. Овчинникова // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. / редкол.: М. И. Демчук (гл. ред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2015. – Ч. 2. – С. 160–166.
8. Овчинникова, М. Б. Стресс-факторы и их причины в профессиональной деятельности менеджеров / М. Б. Овчинникова // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Сер. С, Псіхалага-педагагічныя навукі. – 2015. – № 1(45). – С. 63–69.

Аннотация

В статье содержатся результаты эмпирического исследования компетенций успешного человека, представленных в сознании студентов различных специальностей. Исследование осуществлялось в рамках когнитивной парадигмы психологии (метод свободного описания как способ сбора данных и метод факторизации как способ моделирования). Проводится сравнительный анализ структуры и содержания выявленной у студентов когнитивной модели способностей с обобщенной теоретической моделью компетенций современного европейца и зарубежными имплицитными моделями компетентностей. Представлен опыт целенаправленного формирования дефицитарных компетенций.

Summary

The article deals with the results of an empirical research of a successful person's competencies presented by students of different specialties. The research was carried out in the framework of a cognitive paradigm of psychology (the method of a free description as a means of the data collection and the method of factorization as a way of modelling). The structure and content of the students' cognitive model of skills were analyzed and compared with the generalized theoretical model of competencies of the modern European and international implicit models of competences. The experience of purposeful deficiencies of competences.

Особенности проектирования методической системы контекстного обучения математике в условиях непрерывности образования

И. Ю. Мацкевич,
старший преподаватель
кафедры физико-математических дисциплин,
Институт информационных технологий БГУИР

Инновационное развитие экономики, интенсификация производства и повышение его наукоемкости актуализируют проблему непрерывного образования профессиональных кадров. В этой связи перспективной становится организация обучения специалистов в интегрированной системе «колледж – университет», что, в свою очередь, приводит к необходимости разработки двухуровневой методической системы обучения каждой дисциплины, предусмотренной учебными планами среднего специального и высшего образования. Данная проблема относится и к математическому образованию учащихся колледжей, а в последующем – студентов технических университетов. Приведем теоретическое обоснование подходов к проектированию методической системы обучения математике по наукоемким специальностям.

Понятие методической системы обучения было введено А. М. Пышкало [1]. Первоначально предлагалось включать в ее состав цели, содержание, методы, средства и формы обучения. Впоследствии оказалось целесообразным производить построение модели методической системы с учетом ее внешней среды, понимаемой как совокупность факторов, оказывающих влияние на ее функционирование.

Теоретической разработке различных педагогических и методических систем посвящены работы В. П. Беспалько (система критериально-ориентированного обучения), Г. И. Саранцева (методическая система обучения предмету как объект исследования), Л. В. Занкова (система начального обучения), М. И. Махмутова (система проблемного обучения), В. С. Ильина, Г. И. Щукиной (система проективного обучения), П. И. Пидкасистого (система развития познавательной самостоятельности).

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.12.2016.

Результатом исследования К. О. Ананченко [2] стала концепция построения методической системы развивающего обучения алгебре и началам анализа школьников в условиях углубленного изучения предмета. Л. И. Майсеня [3] синтезировала модель методической системы математического образования учащихся на уровне среднего специального образования, теоретической основой которой явилась разработанная ею концепция математического образования для этого уровня образования. При этом цели обучения математике были выделены ею в отдельный компонент методической системы, а содержание математического образования учащихся представлено в качестве подсистемы.

Методическая система обучения учебной дисциплине, по мнению Л. В. Шелеховой, представляет собой «совокупность взаимосвязанных элементов – содержательно-структурного, процессуального, методикотехнологического, критериального, направленную на удовлетворение социально-индивидуальных и индивидуальных потребностей в знаниях, умениях и навыках по учебной дисциплине индивидуумов или групп индивидуумов при диалектическом взаимодействии субъектов образовательного процесса» [4, с. 155].

Поскольку обучение математике реализуется на уровне профессионального образования (в исследуемом случае – это среднее и высшее техническое образование), ключевое значение при построении методической системы имеет следование принципу контекстности как системообразующему. Вместе с этим методическая система должна строиться согласно компетентностному и личностно ориентированному подходам как особо актуальным в непрерывном профессиональном образовании.

Обратимся к содержательному наполнению понятия «методическая система контекстного обучения математике» в условиях непрерывного образования в обучении учащихся технических колледжей и студентов технических университетов.

Рассмотрим внешние факторы названной методической системы, цели обучения как главные составляющие дидактических принципов отбора содержания контекстного обучения математике. Сконцентрируем внимание на принципе контекстности как ведущем при проектировании методической системы обучения математике в условиях непрерывного образования «колледж – университет». Характеристические особенности контекстного обучения математике раскрыты нами в [5], там же дана их классификация и выявлены факторы, влияющие на методическую систему контекстного обучения математике.

С методической точки зрения считаем логичным определить контекстное обучение математике как процесс, направленный на формирование у обучающихся математических компетенций, связанных с будущей профессией и наполненных личностным содержанием. При этом посредством учебной деятельности обучающегося внутренний контекст личности (мир человека) накладывается на внешний (образовательную среду) и наоборот. В результате в процессе обучения математике содержание изучаемого материала

усваивается в контексте выбранной специальности и личностных планов обучающегося.

Под методической системой контекстного обучения математике в условиях непрерывного образования учащихся и студентов будем понимать целостную динамическую структуру, ориентированную на формирование у обучающихся математических компетенций, включающую в себя комплекс целей, содержание, методы, формы и средства контекстного обучения, а также учитывающую совокупность внешних факторов, влияющих на ее функционирование.

Таким образом, при проектировании методической системы контекстного обучения математике в условиях непрерывности образования «колледж – университет» необходимо учитывать ее внешние факторы, а также взаимосвязь и взаимообусловленность структурных компонентов методической системы. Реализация результатов такого анализа подразумевает обоснование целей обучения математике, систематизацию и конкретизацию дидактических принципов, организационных форм, методов и средств обучения. Все это должно происходить с учетом способов формирования устойчивой положительной мотивации к изучению дисциплин математического цикла и с учетом профиля получаемого обучающимися образования.

К внешним факторам методической системы контекстного обучения математике нами отнесены:

- математика как динамично развивающаяся научная отрасль;
- научно-прикладной базис методики обучения математике;
- информационная образовательная среда;
- психолого-педагогические закономерности, определяющие усвоение учебного материала, в том числе с учетом возрастных особенностей обучающихся;
- периодическое обновление предметных знаний в области специальных дисциплин и необходимость установления новых междисциплинарных связей с математикой;
- востребованность математического образования в будущей профессиональной деятельности обучающихся;
- учебно-программная документация, регламентирующая учебно-воспитательный процесс профессиональной подготовки специалистов в техническом колледже и техническом университете;
- мотивация студентов к изучению математических дисциплин;
- квалификация педагогов и др.

Мы разделяем мнение исследователей о том, что развитие личности учащегося и студента в процессе образования «даст ей возможность в дальнейшем опережать существующую в каждый момент времени востребованность знаний путем собственной познавательной активности, умения сочетать достаточно широкие общие знания с возможностью постижения ограниченного числа дисциплин. Общий культурный уровень является в некотором роде ключом к непрерывному образованию, его основой, нужной для того, чтобы учиться на протяжении всей жизни» [6, с. 47].

Главная цель обучения, определяемая как формирование специалиста (вначале со средним специальным образованием, а затем с высшим), обладающего не только математическими знаниями, умениями и навыками, но и математическими компетенциями [7], трансформируется в несколько подцелей:

- формирование у обучающихся математических компетенций, необходимых в будущей профессиональной деятельности и для продолжения образования, в состав которых входят: математические образовательные знания; интеллектуальные, познавательные и общие учебные умения; математические умения; положительная мотивация к изучению цикла математических дисциплин; ряд личностных качеств (самостоятельность, активность, критичность, целеустремленность, трудолюбие, ответственность за принятие решений, стремление к самореализации и др.), необходимых для качественного математического образования;
- овладение обучающимися основными общенаучными методами познания и специальными эвристическими с целью использования их для решения практических задач математики и задач с применением математических методов при изучении физики и специальных дисциплин;
- формирование у обучающихся представлений о методологическом значении и роли математики в научно-техническом прогрессе, современном производстве.

При проектировании методической системы контекстного обучения математике в условиях непрерывного образования «колледж – университет» мы руководствовались совокупностью известных дидактических принципов. При этом принцип контекстности как системообразующий в нашем подходе к проектированию методической системы рассматривается вместе с принципом фундаментальности. В. И. Загвязинский рассматривает принцип контекстности и фундаментальности как единый, который «требует верного соотношения ориентации на широкую эрудицию и узкую специализацию, фундаментальность и технологичность в процессе подготовки и в результатах обучения, успешного общего развития и развития специальных способностей личности» [8, с. 40] и выражается в ориентации на изучение общих научных основ и конкретную профессию.

Мы исходим из того, что «фундаментализация образования на современной основе означает его направленность на... обобщенные и универсальные знания, на формирование общей культуры и на развитие обобщенных способов мышления и деятельности» [8, с. 53], а профессионализация как составляющая контекстности есть «введение в учебные курсы профессионально значимого материала и профессионально значимых умений» [9, с. 56]. Поэтому считаем обоснованным утверждать, что подчинение методической системы обучения математике в колледже и университете принципам контекстности и фундаментальности обучающихся означает ориентацию этой системы на тесную связь математических научных знаний со специальными знаниями, соответствующими будущей профессиональной деятельности.

Принцип междисциплинарности контекстного обучения предполагает не только «согласованное изучение теорий, законов, понятий, общих для родственных предметов, общенаучных методологических принципов и методов познания, формирование общеучебных приемов мышления» [9, с. 65], но и адаптацию содержания обучения к будущей профессиональной деятельности учащегося/студента. Мы разделяем точку зрения Л. Д. Кудрявцева, согласно которой от будущей специальности студента зависят «содержание и объем курса математики, отбор математических понятий и фактов, отбор методов, общность и детализация изложения, подбор примеров, иллюстрирующих применение изучаемых математических понятий и методов к решению прикладных задач» [10, с. 72].

С принципом междисциплинарности согласуется принцип дифференциации обучения, который является многоплановым и оказывает влияние на содержание, средства и формы обучения, вариативные в зависимости от уровня образования и индивидуальности обучающихся (их способностей, склонностей, интересов, профессиональных намерений и др.).

На всех образовательных ступенях процесс обучения математике должен быть подчинен также принципам преемственности и непрерывности. Под принципом преемственности мы понимаем взаимосвязь не только в содержании, методах и формах обучения на разных уровнях образования, но и в этапах становления личности обучающегося. Принцип непрерывности в интегрированной системе означает, что математическое образование студентов университетов является продолжением математического образования учащихся колледжей и означает возможность продолжения образования на второй ступени высшего образования в соответствии с личностными потребностями обучающихся.

Ядром методической системы контекстного обучения математике является содержание обучения математике. В условиях тесной взаимосвязи и взаимозависимости с другими компонентами названной системы оно выполняет интегративную функцию по синтезу математических знаний из разрозненных тематических направлений.

Считаем обоснованным осуществлять отбор, систематизацию и педагогическую адаптацию математического содержания для уровней как среднего специального, так и высшего образования исходя из представленных выше теоретических посылок. При этом в реальной педагогической практике нами актуализировалось использование в обучении контекстных математических задач, при решении которых нужны знания как из области математики, так и специальных и/или общепрофессиональных дисциплин или тематически связанных с контекстом будущей профессиональной деятельности обучающегося. Подробнее анализ отбора содержания обучения в учреждении среднего специального образования представлен в статье [11].

При сохранении логической целостности дисциплины в содержание обучения математике нами был введен профессионально значимый теоретический и практический учебный материал для уровня среднего специаль-

ного образования (представлен в типовой учебной программе [12]). Отбор содержания контекстного обучения математике в интегрированной системе осуществлялся не только в соответствии с названными выше принципами, но также с принципами единства содержательной и процессуальной сторон обучения, научности, связи теории с практикой, систематичности, последовательности, наглядности и доступности. Для внесения корректировок в учебные программы дисциплин «Математика», «Теория вероятностей и математическая статистика» в соответствии с разработанной методической системой нами был применен понятийно-аналитический метод изучения содержания смежных дисциплин. Исходя из частных вопросов каждой конкретной дисциплины, включенной в общепрофессиональный или специальный блок, в результате тематического интегрирования нами были выявлены ведущие понятийные и теоретические связи этих дисциплин с математикой и произведена их классификация.

При проектировании методической системы и разработке содержания контекстного обучения математике нами был применен компетентностный подход. Структура математической образовательной компетентности обучающихся в условиях контекстного обучения математике представлена в таблице 1.

Специфика проектирования методической системы контекстного обучения математике в условиях непрерывности образования проявилась в необходимости анализа особенностей обучения на двух образовательных уровнях – среднего специального (в колледже) и высшего (в университете).

В частности, имеются различия в целях обучения математике. На уровне колледжа главной целью обучения математике является формирование у будущего специалиста математических компетенций, в состав которых входят математические знания (на уровнях представления и понимания), а также умения применять полученные знания при решении контекстных математических задач. На уровне университета главная цель обучения математике – сформировать у студентов математические компетенции, состав которых расширен за счет более высокого уровня обобщения полученных в колледже математических знаний и умений, сформировать владение большим объемом методов и теорий для решения контекстных математических задач, требующих умений применять математическое моделирование, анализировать, сопоставлять, систематизировать, личностно адаптировать полученные математические знания, умения и навыки при изучении специальных дисциплин и дисциплин общепрофессионального блока.

Существует также специфика при освоении спроектированного содержания обучения математике учащимися колледжа и студентами университета. В частности, она выражается: в разной степени углубления при изучении математических дисциплин на уровнях колледжа и университета; в смещении акцента на самостоятельную учебную работу студентов; в формировании у студентов более высокого уровня абстрактного мышления, что

Таблица 1

Математическая образовательная компетентность обучающихся в условиях контекстного обучения математике

Структура	Проявление через определенные способности личности	Компонентный состав
Знаниевый комплекс	Способности к продуктивному использованию теоретических и прикладных математических знаний в дальнейшем образовании и в профессиональной деятельности	• общетеоретические математические знания; • прикладные математические знания; • математические знания в контексте специальности обучения и дальнейшей профессиональной деятельности
Деятельностный комплекс	Развитость различных видов мышления (логического, ассоциативного, структурного, творческого и т. д.), а также рефлексивные и аналитические способности, способность к индукции и дедукции	• математические умения; • интеллектуальные умения; • общие учебные умения, необходимые для качественного математического образования; • гностическая деятельность по освоению математики как дисциплины; • рефлексия; • креативность; • коммуникация и др.
Ценностно-мотивационный комплекс	Способности к математическому самообразованию, целеполаганию и достижению поставленной образовательной цели	• мотивационная компонента; • установка на математическое образование; • установка на личностное развитие; • ценностная компонента математической подготовки в непрерывной профессиональной деятельности

сложно осуществить у обучающихся в колледже в силу их возрастных особенностей; в усилении положительной мотивации учащихся колледжа к дальнейшему обучению по выбранной специальности, а студентов университета – к непрерывному образованию в течение жизни и др.

В отдельную проблему превращается рассмотрение методов, средств и организационных форм контекстного обучения математике в условиях непрерывности образования в интегрированной системе «колледж – университет» и их воздействие на личность обучающегося.

Список использованных источников

1. Пышало, А. М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / А. М. Пышало. – М., 1975. – 32 с.
2. Ананченко, К. О. Методическая система развивающего обучения учащихся алгебре и началам анализа в условиях углубленного изучения предмета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / К. О. Ананченко. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2004. – 47 с.
3. Майсеня, Л. И. Теоретико-методические основы развития математического образования учащихся: уровень среднего специального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Л. И. Майсеня; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 2013. – 54 с.
4. Шелехова, Л. В. К вопросу о методической системе обучения / Л. В. Шелехова // Вестн. Адыгейс. гос. ун-та. Сер. 14, Народное образование. Педагогика [Электронный ресурс]. – 2005. – № 3. – С. 152–156. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-metodicheskoy-sisteme-obucheniya>. – Дата доступа: 30.06.16.

5. Мацкевич, И. Ю. Контекстное обучение математике: структурно-содержательный анализ понятийной базы / И. Ю. Мацкевич // Педагогическая наука и образование. – 2016. – № 4. – С. 19–23.

6. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Изд-во МПСИ, 2005. – 211 с.

7. Maisenya, L. Professional Orientation of Mathematics Training in the Integrated System «College – University» / L. Maisenya, I. Mackevich // Proceedings of the International Scientific Conference «Unitech' 07», Volume III, 23–24 November 2007, Bulgaria. – Gabrovo: Technical University of Gabrovo, 2007. – P. 353–356.

8. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.

9. Попков, В. А. Дидактика высшей школы: учеб. пособие / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2004. – 192 с.

10. Кудрявцев, Л. Д. Современная математика и ее преподавание / Л. Д. Кудрявцев. – М.: Наука, 1980. – 144 с.

11. Мацкевич, И. Ю. Содержательная составляющая профессионально направленной методической системы обучения математике в техническом колледже / И. Ю. Мацкевич // Матэматыка: праблемы выкладання. – 2008. – № 6. – С. 12–18.

12. Типовые учебные программы дисциплины «Математика» для реализации образовательных программ среднего специального образования (получение образования на основе общего базового образования и на основе общего среднего образования) / сост.: Л. И. Майсеня, Т. П. Вахненко, И. Ю. Мацкевич. – Минск: РИПО, 2014. – 110 с.

Аннотация

В статье теоретически обоснованы особенности проектирования методической системы контекстного обучения математике в условиях непрерывного образования в интегрированной системе «колледж – университет». Определяются внешние факторы методической системы, цели обучения, конкретизируются дидактические принципы контекстного обучения математике. Раскрывается сущность математической образовательной компетентности, формирование которой происходит на пересечении внутренних и внешних контекстов процесса обучения математике.

Summary

The theoretical of features of the design of methodical system of contextual training in mathematics in a context of continuous education is given in the integrated system college – university system. Determined by external factors methodical system, learning objectives are specified didactic principles of contextual learning mathematics. The essence of mathematical educational competence, the formation of which occurs at an intersection of the internal and external contexts of learning mathematics process.

Воспитание смыслоразнозначных ценностей студенческой молодежи: принципы и технологии осуществления

М. С. Ковалевич,

кандидат педагогических наук доцент,

В. А. Ковалевич,

старший преподаватель;

Брестский государственный университет

имени А. С. Пушкина

Сегодня в Республике Беларусь и в мире в целом возрастает роль высшего образования, обеспечивающего выпускников профессиональными компетенциями, формирующего готовность к инновационной деятельности, конкурентоспособность, мобильность, способности к постоянному самообразованию и акмеологическому росту и развитию. Вместе с тем «в условиях новой экономики, основанной на знаниях, информатизации, усиливающейся конкурентной борьбы востребованы не только профессиональные компетенции работников, но и их духовно-нравственные и гражданские личностные качества... Формирование у будущих специалистов необходимых социально-личностных компетенций в сочетании с профессиональными должно стать целевой установкой и содержательной основой процесса воспитания личности студента» [1, с. 3].

В связи с этим важнейшей задачей современного университетского образования является сохранение и обогащение фундаментального ядра содержания университетского образования при изменении процесса его «присвоения» студентом. Обращение к категории «ценностное отношение» как специфическому образованию в структуре профессиональной деятельности предполагает внедрение образовательных технологий, обеспечивающих развитие ценностной сферы личности студента, способного следовать этическим и нравственным нормам общества, направленным на развитие у студентов ценностной сферы личности, ее гуманистической составляющей как перспективы формирования личностного смысла, ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности.

Определим понятие технологии на основе синергетической концепции развития, принятой нами в качестве методологической основы исследования. С режима «жесткого регулирования» («коридор необходимости») деятельности педагогов и студентов она переходит в режим «самоуправляемого развития». Программируются усилия педагога по развитию социальной активности студенчества, созданию развивающей резонансной среды. Тем самым технология задает «не коридор необходимости», а «коридор возможностей», содействует созданию гуманистической образовательной среды как пространства для реализации возможностей как педагогов, так и студентов в организации волонтерского движения. Таким образом, мы определяем технологию как целостный набор ориентиров, который допускает творчество педагога и студентов в образовательном процессе [2, с. 51].

Одним из условий профессионально-ценностного самоопределения будущего специалиста является использование личностно-деятельностных и интерактивных технологий, которые представляются одними из наиболее адекватных с точки зрения становления профессиональных компетентностей и гуманистических духовных ценностей. Они создают необходимые условия как для становления и совершенствования коммуникативной компетентности через включение участников образовательного процесса в осмысленное проживание и переживание индивидуальной и коллективной деятельности, так и для осознания и принятия ими профессиональных ценностей, накопления опыта профессиональной деятельности. Данные технологии способствуют формированию профессиональных навыков и умений, необходимых в реальной жизни, выработке системы личностных ценностей, создают атмосферу сотрудничества, взаимодействия, являясь одним из условий формирования коммуникативных компетентностей, профессиональной культуры будущего специалиста.

Профориентационная деятельность является средством профессионально-ценностного самоопределения личности будущего специалиста, если в процессе участия в ней студент убедится, что:

- в университете и на факультете созданы все условия для реализации его планов и надежд, потребностей в познании и преобразовании окружающего мира, разрешения трудностей, возникающих в процессе профессионального самоопределения и самореализации, формирования собственной профессиональной карьеры с учетом индивидуальных интересов, склонностей и способностей;

- профессорско-преподавательский состав обеспечивает профессиональную подготовку высокого качества;

- обучение приносит радость, но требует высокой познавательной активности на пути к достижению целей;

- образовательное пространство факультета – это пространство, создающее предпосылки для будущего карьерного роста и развития, где используются приемы современных образовательных технологий;

- здесь реализуются исследовательские и творческие проекты, определяются перспективы и способы развития, стратегия и тактика студенческой жизни;

- студент имеет возможность включиться в творческую деятельность через исследовательские группы, кружки, научно-исследовательские лаборатории;

- цель обучения в университете состоит не в трансляции знаний, а в создании образовательно-развивающей среды и формировании опыта проектирования, которые помогут студентам открыть и добыть как лично, так и общественно значимые знания.

Как подтверждает наш многолетний опыт работы в вузе, успешному профессионально-ценностному самоопределению студентов способствуют:

- *Активизирующие технологии*, психологическим механизмом обучения которых являются: включение студентов в активную познавательную деятельность на основе создания проблемных ситуаций; развитие познавательных интересов и потребностей, связанных с усвоением новых знаний, необходимых для будущей профессиональной деятельности [3, с. 33].

- *Проблемно-ориентированные технологии*. Обеспечивают возможность творческого участия обучаемых в процессе усвоения новых знаний и мотивации обучающихся, допускают вариативность подхода к выбору способов решения проблем. При этом осознание, принятие и разрешение проблемных ситуаций происходит при оптимальной самостоятельности обучающихся, но под общим руководством педагога в ходе совместного действия. Обсуждаются также личностные проблемы студентов, связанные с дефицитом профессиональных знаний, слабой адаптацией к университетскому образованию, адаптационным кризисом. Достоинством технологии является ее органическая связь с будущей профессиональной деятельностью и акцент на самостоятельной деятельности студентов [4, с. 76].

- *Коррекционно-формирующие технологии*. Позволяют изменять вектор профессионального сознания, образовательно-профессионального поведения, осуществлять «демонтаж» стереотипа профессио-

нального поведения, полную или частичную замену существующих стратегий профессиональной деятельности и освоение новых образцов, формировать недостающие профессиональные компетенции, адаптироваться к изменяющимся внешним условиям.

Если профессиональные знания, умения и личностные характеристики в основном соответствуют требованиям профессиограммы специалиста, то используется комплементарная технология привнесения новых знаний в информационный багаж будущих профессионалов, происходит формирование у них дополнительных компетенций, обогащение их технологического арсенала, содействующего адаптации к постоянно изменяющемуся профессионально образовательному пространству. Если такого соответствия нет, рекомендуется применить вытесняющую технологию – полная или частичная замена сформировавшейся профессиональной стратегии, поиск эффективных альтернатив сложившемуся мировоззрению и профессиональному поведению. Целесообразна мотивация будущих специалистов на поиск альтернативных решений педагогических (производственных) проблем [5].

- *Личностно ориентированная технология* развития профессионально важных качеств будущих специалистов на основе раскрытия их креативного потенциала, инициативности, способности действовать в ситуациях повышенного риска, готовности брать на себя ответственность [6; 7]. Делает акцент на личностный аспект формирования компетентности будущего специалиста.

- *Инновационная технология обновления, инновационные способы решения проблем, формирование готовности будущих специалистов к инновационной деятельности*. Ориентирована на инновационный путь, опираясь при этом на банк стандартных решений типовых задач. Инновационное обучение имеет дело с нарождающимися проблемами, которые могут оказаться уникальными.

- *Управление проектами (project management)*. Принято считать, что управление проектами успешно, если по их завершении цель оказывается достигнутой. Цели проекта могут устанавливаться как в социальной, педагогической, технической сферах, так и в сфере самообучения. Превращая проект в «обучающийся», можно заложить основы «обучающейся» организации (студенческой группы, кафедры и т. д.).

- *Технологии открытого образования (технология развития критического мышления, дебаты, модерация, информационные технологии и др.)*. Допускают использование любых методов и приемов, нацеленных на формирование инновационного стиля мышления, овладение знанием на любом векторе решения проблемы; интенсифицируют взаимодействие, коммуникацию с другими людьми; позволяют развивать групповое самосознание, представлять и распространять свои взгляды. Педагоги этого направления предлагают для создания атмосферы «открытого учения» использовать и эмоционально окрашенные методы –

игру, и рациональные – «учебные пакеты», программные пособия.

К методам, стимулирующим «свободу учения», относятся: постановка проблем для решения их как реальных, а не учебных; использование разных источников знания – людей, опытов, книг, аудио- и видеотехники и др.; организация работы в группах разного состава, организация учения как исследования, эксперимента; специальные занятия по самопознанию, межличностному взаимодействию [8].

Система корпоративного образования строится на принципах педагогики сотрудничества. В ее основе лежат общие ценности, обучение технологиям взаимной поддержки и освоение моделей комплементарной, взаимодополняющей профессионально-личностной активности сотрудников.

Деятельность преподавателя должна быть направлена на разрешение противоречий, сложившихся в университетском образовании, между целями, которые ставит личность, и знанием способов их достижения, представлением о ресурсах, которые для этого необходимы; пониманием личностью необходимости расширения пространства жизнедеятельности и отсутствием знаний и умений самопрезентации, самореализации в различных сферах жизни.

С целью организации системной профориентационной деятельности в школах области для отбора наиболее подготовленных и профессионально ориентированных абитуриентов, создания условий для оптимальной социальной и психолого-педагогической поддержки профессионально-ценностного самоопределения и самореализации студенческой молодежи создан консультационный центр профессиональной ориентации молодежи «Профориентир».

Анализ профконсультационной практики центра «Профориентир» показывает, что наиболее частыми мотивами обращения учащейся молодежи на консультацию являются следующие:

- *Мотив неопределенности.* Оптант не имеет собственного профплана, но осознает необходимость своевременного решения проблемы профессионального выбора. Проявляется потребность выхода из неопределенной ситуации. Этот вариант получил название «нулевой».

- *Мотив альтернативного выбора.* Оптант имеет несколько вариантов профплана и не знает, какой выбрать. Существует потребность в подтверждении одного из вариантов – это альтернативный вариант.

Оптант обращается за консультацией, имея сформированный профплан. Появляется потребность в подтверждении профплана – это подтверждающий вариант.

- *Конфликтная ситуация.* Оптант имеет профплан, при осуществлении которого появляются препятствия (внешние или внутренние). Возникает конфликтная ситуация, из которой оптант не может выйти самостоятельно, но он осознает потребность выхода из нее.

- *Мотив познания.* Оптант обращается за консультацией с целью реализации потребности в самопознании. Этот мотив характерен для старшеклассников, успешно обучающихся и стремящихся к самопознанию.

Основная сложность профессионального выбора заключается в правильном определении баланса склонностей, способностей и общественного спроса на ту или иную профессию, а также в сопоставлении психологических качеств индивида с качествами, необходимыми для выбираемой профессии. Поэтому помощь оптанту в определении баланса детерминант «хочу – надо – могу», а также наработке качеств, необходимых для освоения предпочитаемой профессии, является основой деятельности профконсультанта.

Если же нет данных хотя бы по одной из позиций триады или они рассогласованы, то необходима углубленная индивидуальная консультация, направленная на устранение дефекта отсутствия информации. Каждый конкретный случай консультант относит к определенному типу ситуаций и строит программу работы соответственно данному типу.

1-й тип. «Нулевой» вариант консультации.

Оптант не имеет собственного профплана. В «Анкете оптанта» поставлен прочерк в данных «профессия» и «учебное заведение»; отсутствие какого-либо реального плана подтверждается в беседе.

2-й тип. Альтернативный вариант консультации.

При первичной консультации оптант имеет два или несколько вариантов профплана. В «Анкету оптанта» могут быть перечислены все или некоторые варианты, но может быть поставлен прочерк.

3-й тип. Подтверждающий вариант консультации.

Оптант хочет подтвердить правильность своего выбора. Задача профконсультанта – подтвердить или отвергнуть существующий выбор.

4-й тип. «Конфликтный» вариант консультации.

При первичной консультации выявляются конфликтные ситуации. Конфликты могут быть разными: родители не согласны с выбором молодого человека, оптант не верит в свои силы, у него завышенный уровень притязаний, имеются трудности в общении, желание получить объективную оценку своих возможностей.

5-й тип. Консультация как реализация мотива познания.

Оптантом руководит желание разобраться в своем характере, преодолеть трудности в общении. По мотивам обращения такие случаи могут быть отнесены к «подтверждающему» варианту. Но обычно в ходе беседы выявляется интерес к познанию личности, своих способностей без соотнесения результатов исследования с профессиональной деятельностью.

Подчеркнем, что психологический смысл консультации состоит в том, чтобы помочь человеку самому решить возникшую проблему, а не предлагать готовый совет. Только таким образом личность сможет накапливать опыт преодоления трудностей в будущем. К со-

жалению, консультируемые предпочитают занимать пассивную позицию, перекадывая решение на психолога-консультанта. Решающим условием успешного консультирования является вовлечение клиента в консультационный процесс. Подобное достигается только тогда, когда психолог рассматривает клиента как значимого человека, помогает ему увидеть собственные потенциальные возможности. В контексте открытых, доверительных отношений консультируемый будет более открытым в своих помыслах и намерениях.

Технологии профконсультирования направлены на решение проблем профессионального самоопределения на разных стадиях становления личности. В настоящее время накоплен большой арсенал психотехник, методик проведения профконсультации.

В центре «Профориентир» используются диалогические технологии: беседа, интервью. Их суть – организация доверительного обсуждения проблем профессионального самоопределения; цель – активизация самопознания и самоопределения клиента, корректное педагогическое воздействие на него. Тематика диалогических технологий консультирования чаще являются: актуализация профессиональных намерений, выбор профессии, коррекция профессионального образования, трудности адаптации и профессионализации, карьера, смена профессии и др.

Мы используем пятишаговую модель построения диалогических технологий.

Первая стадия – структурирование и достижение взаимопонимания, или «знакомство». Психолог решает задачу установления контакта с обратившимся за консультацией, что в психотерапевтической практике называется рапортом или присоединением. Конкретные варианты присоединения зависят от индивидуальных и культурных особенностей консультируемого. Могут устанавливаться позиции равенства или неравенства. Причем в последнем случае ведомым может быть как клиент, следующий за психологом, так и психолог, идущий за консультируемым.

На этой стадии консультации достигается взаимопонимание психолога и клиента, которое может быть выражено ими примерно такими словами: «Я его чувствую, понимаю» (психолог), «Меня слушают, я доверяю этому человеку» (клиент).

На второй стадии идет сбор информации в контексте темы, происходит выделение проблемы. Главное – определение сути проблемы. Психолог решает следующие задачи: зачем клиент пришел; как он видит свою проблему; каковы его возможности в решении этой проблемы. Основываясь на собранном материале, психолог уясняет позитивные возможности клиента в решении проблемы.

Третью стадию обозначают как желаемый результат. Выясняется, чего хочет добиться клиент в результате взаимодействия с психологом. Эта стадия консультирования предполагает обязательное воздействие на клиента. Оно осуществляется разными приемами: посредством ссылки на авторитеты, апелляции к пси-

хологической литературе, опоры на опыт. Чтобы инициировать самораскрытие клиента, психолог делится личным опытом или разделяет его эмоциональное состояние, дает возможность консультируемому предвидеть последствия желаемого результата, суммирует его суждения, поощряет путем повторения ключевых фраз. Весьма важно обсудить с клиентом возможные позитивные моменты его поведения и деятельности.

Четвертая стадия направлена на выработку альтернативных решений. Ее принято называть альтернативой. Обсуждая с клиентом разные варианты решения проблемы, психолог должен постоянно осознавать содержание своей профессиональной позиции и помнить о том, что правильное для него решение не является таковым для клиента. И вместе с тем клиент ждет от психолога четких директивных рекомендаций. В психологическом консультировании используются различные директивы в виде Z-конкретных пожеланий: «Я предлагаю Вам сделать следующее...».

На пятой стадии происходит обобщение предыдущих этапов под девизом «За работу!». При этом проводится процедура, которая называется присоединением к будущему. На этой стадии задача психолога состоит в том, чтобы способствовать переходу личности на уровень конкретных действий, изменению ее мыслей, намерений, чувств, поведения и деятельности.

Сегодня экспериментальную апробацию в центре «Профориентир» проходят коучинговые технологии. Коучинг – это система, которая перемещает оптанта из зоны проблемы в зону эффективного решения проблемы профессионального выбора; это взаимодействие партнеров. В этом взаимодействии коуч выступает не в роли консультанта, давая советы и рекомендации, а подвигает к творческому поиску решений и поддерживает решимость достигать целей. Основная задача коучинга – не научить чему-либо, а стимулировать самообучение, чтобы в процессе деятельности человек смог сам находить и получать знания. Для этого необходимо:

- научить оптанта максимально эффективно использовать свои сильные стороны, о которых он, как правило, не догадывается, а потому не использует;
- определить важнейшие цели и затем достигать их с наименьшими усилиями [10].

Результаты коучинга:

- расширение «картины мира» клиента (отход от «туннельного видения», развитие вариативности и гибкости);
- решение задачи собственными силами клиента;
- приобретение навыков для самостоятельного решения аналогичных задач.

Таким образом, использование психотехнологий в профессиональном консультировании приводит к последовательному изменению личностно-профессиональных характеристик у участников консультационного процесса, активному формированию их субъектной позиции, выработке акмеологических авторских программ саморазвития, самокоррекции, самосовершенствования. Кроме того, психодиагно-

стика выступает как фактор отбора или определения профессиональной перспективности для конкретного индивида, выработки акмеологических траекторий личностно-профессионального развития.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы в процессе обновления содержания и технологий университетского образования. Предложенные технологии воспитания смысложизненных ценностей в высшей школе, базирующиеся на синергетических принципах, являются научно обоснованными, прошли апробацию в практике воспитания студенческой молодежи.

Технологии воспитания смысложизненных ценностей в высшей школе используются на социально-педагогическом факультете Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина при чтении курсов «Педагогическая синергетика», «Социальная синергетика», «Основы профессиональной ориентации», организации воспитательной работы со студенческой молодежью, выполнении курсовых и дипломных работ, подготовке научных студенческих работ на республиканский конкурс.

Использование результатов исследования способствует инновационному развитию университета в учебно-воспитательной и социальной сферах, повышению профессиональной компетентности и социальной ответственности будущих специалистов XXI века в области образования, реализации миссии и политики университета в области качества.

Разработанный в контексте аксиологического и синергетического подходов методический комплекс (сценарии воспитательных мероприятий, методические рекомендации факультетам и кафедрам по планированию профориентационной деятельности, положение о волонтерском движении профориентологов университета, положение о волонтерском отряде, микропроекты успешной самореализации личности, тренинги профессионального и личностного развития) используется нами в качестве инструментария воспитания смысложизненных ценностей будущих специалистов.

Материалы исследования положены в основу подготовки и проведения общеуниверситетских, межкаультетских и внутрифакультетских воспитательных мероприятий профориентационной направленности, посвященных проблемам воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи.

Список использованных источников

1. Жук, В. Тэарэтыка-метадычныя асновы выхавання студэнтаў у сучасным універсітэце / В. Жук, А. Багамазаў // Вышэйшая школа. – 2014. – № 6(104). – С. 3–9.
2. Ковалевич, М. С. Методологические основания модернизации профессионального образования: синергетический аспект / М. С. Ковалевич // Известия Международной академии наук высшей школы. – 2003. – № 3. – С. 155–165.
3. Ковалевич, М. С. Педагогическая поддержка субъектной позиции студента как условие его профессионального становления: методологический аспект / М. С. Ковалевич // Проблемы и перспективы современной науки: сб. материалов X Междунар. науч.-практ. конф. – Ставрополь: Логос, 2016. – С. 33–39.
4. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в психологической подготовке специалистов в вузе / А. М. Матюшкин, А. А. Понукалин // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 76–82.
5. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия / М. Н. Певзнер [и др.]; под общ. ред. М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко. – В. Новгород: НовГУ им. Я. Мудрого: Ин-т образоват. маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.
6. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
7. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. Е. Полат [и др.]. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
9. Алдер, Х. НЛП. Современные психотехнологии / Х. Алдер. – СПб.: Питер, 2003. – 131 с.
10. Грант, Э. Коучинг принятия решений / Э. Грант, Дж. Грин. – СПб.: Питер, 2005. – 144 с.

Аннотация

В статье представлены технологии организации процесса воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи, которой предстоит работать в условиях социокультурной трансформации и экономической модернизации белорусского общества. Представленные технологии, в отличие от традиционных, построенных на основе классической парадигмы жесткого управления процессом профессионального становления, представляют собой способы синергетического управления процессом подготовки специалистов и являются интерактивными технологиями открытого образования, допускают творчество и педагога, и учащихся. Это активизирующие, проблемно-ориентированные, коррекционно-формирующие, личностно ориентированные, инновационные технологии, современные психотехнологии воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи в центре «Профориентир».

Summary

The article predstavlenu technology and the organization of process of education of life values of students, which was to work in the conditions of sociocultural transformation and economic modernization of the Belarusian society. The technologies, in contrast to the traditional, based on the classic paradigm of strict control of the process of professional formation is a synergetic methods of management of process of training are the interactive technologies of open education, to allow for the creativity of both teacher and students. It's energizing, problem-oriented, remedial and formative, student-oriented, innovative technology, and modern psycho education of life values of the student youth in the centre «Proforientir».

Социально-педагогическая поддержка первокурсников в процессе адаптации: структурно-функциональная модель

О. С. Куницкая,
старший преподаватель,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка

Актуальность проблемы разработки инновационных образовательных технологий сопровождения обучающихся, в том числе и на первой ступени высшего образования, связана с тем, что, по данным педагогических исследований, проблема адаптации студентов к образовательной среде учреждения высшего образования (УВО) как сложный и многогранный социально-педагогический процесс приобретает новый контекст и требует разработки новой стратегии педагогического взаимодействия – социально-педагогической поддержки. Согласно проекту Закона Республики Беларусь «О внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании», одним из основных требований к организации образовательного процесса является также обеспечение социально-педагогической поддержки обучающихся [4, ст. 83].

Как показало проведенное нами исследование, в УВО Республики Беларусь, осуществляющих подготовку учителей-предметников, воспитателей, педагогов-психологов, социальных педагогов и социальных работников, существуют проблемы, которые носят константный характер: недостаточный уровень готовности выпускников школ к освоению программ высшего профессионального образования; слабое владение общеучебными умениями и навыками самоорганизации учебного труда; недостаточно сформированная мотивация студентов к будущей профессии [3, с. 81–82].

В педагогической науке «социально-педагогическая поддержка» рассматривается с позиций гуманистической концепции педагогического сопровождения развития личности (К. Роджерс, А. Маслоу, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, О. С. Газман и др.). Учеными определены основные механизмы, виды, способы и условия оказания поддержки субъектам образова-

тельного процесса. (Е. А. Александрова, Т. В. Анохина, А. В. Иванов, Н. В. Иванова, Н. Б. Крылова и др.).

В исследованиях последних лет феномен социально-педагогической поддержки стал предметом научного осмысления белорусских (Е. Н. Алтынцевой, А. П. Лаврович, В. Н. Клипининой, М. Е. Кобринского, В. В. Чечета) и многих зарубежных (Ю. В. Васильковой, Л. В. Галагузовой, Г. Н. Голоуховой, В. И. Загвязинского, И. Г. Зайнышева и др.) авторов. К настоящему времени создан общетеоретический фонд, связанный с изучением данного понятия. Социально-педагогическая поддержка рассматривается как один из элементов системы педагогической поддержки наряду с поддержкой психологической и содействует развитию процессов успешной социализации, самореализации и адаптации личности к условиям образовательной среды.

С позиций педагогики высшей школы проблема социально-педагогической поддержки студентов в период адаптации к образовательной среде УВО остается актуальной. Остро стоит вопрос о разработке оптимальной практико-ориентированной модели, описывающей механизмы, условия и эффективные формы социально-педагогической поддержки вхождения студентов в учебную реальность УВО.

Разработке модели социально-педагогической поддержки студентов в период адаптации к образовательной среде УВО предшествовало эмпирическое исследование, в котором приняли участие 357 студентов-первокурсников БГПУ. По результатам анкетного опроса 85,5 % первокурсников подтвердили необходимость оказания различных видов поддержки: в преодолении трудностей адаптации к новой учебной деятельности (82 %); в решении учебно-воспитательных проблем (78 %); в информировании о функционировании системы высшего образования и формах обучения на факультете (67 %); в преодолении трудностей адаптации к новым социальным условиям (52 %); в поиске оптимального режима труда и отдыха в новом образовательном учреждении (46 %); в затруднительных личных ситуациях (43 %); в решении проблемы налаживания быта и самообслуживания (37 %); в развитии индивидуальной образовательной траектории (36 %).

Представленные данные свидетельствуют о том, что социально-педагогическая поддержка является востребованной в образовательном процессе современного УВО и должна представлять собой особую социально направленную педагогическую деятельность, основанную на взаимодействии участников образовательного процесса с целью формирования у студентов-первокурсников способности и готовности самостоятельно решать возникающие проблемы и преодолевать трудности в процессе адаптации средствами поддерживающей образовательной среды УВО.

Результативность такой деятельности зависит от ее концептуального обоснования на основе принципов научности, целостности, структурности и целенаправленности, что возможно только при условии разработки ее теоретической модели, так как исследование

модели позволяет нам сохранить представление об изучаемом предмете как о целостной системе и облегчает проникновение в ее сущность.

В процессе разработки модели мы опирались на научное обоснование метода моделирования, которое дано в трудах В. Г. Афанасьева, Б. А. Глинского, И. Б. Новик, В. А. Штоффа и др. Анализ подходов к моделированию в педагогических исследованиях, освещенных в работах С. И. Архангельского, А. Ф. Зотова, Ю. А. Конаржевского, Н. В. Кузьминой и др., позволил заключить, что моделирование процесса организации социально-педагогической поддержки студентов в процессе адаптации должно быть основано на требованиях высшего профессионального образования и общества, отражающих социальный заказ к уровню подготовки современного специалиста высшего звена – социально устойчивого, способного к саморазвитию и самореализации, эффективно адаптирующегося в социальной, образовательной и профессиональной среде.

Проанализировав имеющиеся типы моделей, мы пришли к выводу, что цели нашего исследования наиболее соответствуют модели структурно-функционального типа, которая задает структуру и этапы деятельности по оптимизации процесса адаптации студентов-первокурсников в образовательной среде УВО на уровне общетеоретического представления. Целостность данной модели обеспечивается единством структурных (цель, содержание поддержки, результат) и функциональных (принципы, функции, этапы, формы, методы, критерии, показатели, уровни) компонентов.

Кроме того, представленная структурно-функциональная модель может рассматриваться как совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, поскольку состоит из целевой, содержательной, организационно-процессуальной и оценочно-результативной подструктур. Подструктуры данной модели раскрывают внутреннюю организацию социально-педагогической поддержки студентов-первокурсников в их адаптации к образовательной среде УВО и имеют функциональное назначение. Так, целевая подструктура обеспечивает функцию целеполагания, содержательная – конструктивно-содержательную функцию, организационно-процессуальная – процессуальную, оценочно-результативная – функцию контроля и оценки (рис. 1).

Целевая подструктура нашей модели предопределяет содержание, организацию и ожидаемый результат и представлена в единстве цели, задач, методологических подходов и принципов. Целью реализации представленной модели является создание условий для формирования у студентов-первокурсников способности и готовности самостоятельно решать возникающие проблемы и преодолевать трудности в процессе адаптации средствами поддерживающей образовательной среды УВО.

В соответствии с указанной целью сформулированы следующие задачи:

- содействовать формированию социально-личностных и академических компетенций первокурсников для успешного прохождения адаптации;

- интегрировать студента-первокурсника в образовательную среду УВО;

- стимулировать первокурсников к саморефлексии, саморазвитию и самореализации.

При разработке модели и ее содержательного наполнения мы опирались на основные положения системного, средового, личностно ориентированного, деятельностно-компетентного и полисубъектного (диалогического) подходов. В качестве методологической основы научного моделирования организации социально-педагогической поддержки первокурсникам был избран средовой подход, активно разрабатываемый в последнее время такими белорусскими и зарубежными исследователями, как А. И. Артюхина, А. И. Жук, С. Е. Гайдукевич, Л. Ф. Мирзоянова, Ю. С. Мануйлов, А. В. Торхова, В. А. Ясвин и др.

Соглашаясь с мнением, что образовательная среда как «единство тесно связанных между собой материальных и идеальных компонентов, определяющих совокупность условий и влияний, которые окружают обучающихся в учреждении образования, обладает большим развивающим потенциалом» [2, с. 21], мы полагаем, что трудности адаптации может нивелировать образовательная среда УВО при условии ее ориентации на оказание социально-педагогической поддержки и помощи студентам-первокурсникам.

С целью оптимизации процесса адаптации предлагаем создать в учреждении образования поддерживающую образовательную среду, ориентированную на поддержку студентов-первокурсников. Следуя общей логике определения структуры образовательной среды, нами выделены четыре компонента: социальный, пространственно-предметный, дидактический и внеучебный.

Решение поставленных задач в процессе организации социально-педагогической поддержки первокурсников на этапе адаптации к образовательной среде УВО происходит в соответствии с общепедагогическими принципами и принципами функционирования.

Общепедагогические принципы характеризуют отношения к студенту-первокурснику в процессе оказания ему социально-педагогической поддержки. Это принципы гуманизма, природосообразности, демократизации, субъектности, самоактуализации и диалогичности.

Принципы функционирования регулируют процесс организации социально-педагогической поддержки первокурсников в период адаптации к образовательной среде университета. Это принципы научности, целостности, структурности, целенаправленности, оперативности, гибкости, само- и взаимоподдержки, обратной связи.

В содержательной подструктуре модели мы считаем обоснованным выделить несколько этапов организации социально-педагогической поддержки.

Первый этап – диагностический. Поскольку самым сложным этапом адаптации является первый месяц обучения, то с позиций социально-педагогической поддержки основная цель педагогической деятельности – первичная диагностика, предполагающая сбор



Рис. 1. Модель организации социально-педагогической поддержки первокурсников в процессе адаптации к образовательной среде УВО

и анализ данных о процессе адаптации, для разработки стратегии и тактики оказания поддержки. Диагностика помогает участникам исследования глубже осознать проблему адаптации и принимаемые решения. Через диагностирование выявляются препятствия, затрудняющие адаптацию первокурсников: уровень адаптированности к учебной деятельности и к учебной группе; наличие учебных трудностей; уровень стремления к приобретению знаний; уровень мотивации к учебной деятельности и избранной специальности; удовлетворенность организацией обучения в университете; способность к сознательной саморегуляции поведения; уровень потребности в достижении; коммуникативные особенности студентов и удовлетворенность новой социальной ролью – студента-первокурсника и др.

Второй этап – деятельностно-компетентностный. На этом этапе необходимо создание системы мероприятий, направленных на создание позитивного настроения у первокурсников, сохранение и укрепление веры

в себя, создание ситуации успеха, а также установки на позитивное отношение к учебе, социальному окружению УВО и будущей профессии. В содержании работы на данном этапе мы выделяем два направления:

1. *Оперативная социально-педагогическая поддержка* – педагогическое взаимодействие, предполагающее непосредственное реагирование со стороны преподавателей, кураторов и студентов-тьюторов на возникновение проблемы в состоянии студента, в учебной деятельности, во взаимодействии с представителями новой образовательной среды и т. д. Оперативная поддержка в большинстве случаев носит индивидуальный характер, поскольку механизм ее оказания обуславливается проблемой, возникшей у конкретного студента-первокурсника. Общей стратегией при оказании оперативной поддержки является приоритет активности и самостоятельности самого студента, а преподаватель, куратор или студент-тьютор (поддерживающий) выполняет функцию посредника, советчика, консультанта

та, который направляет поддерживаемого в решении проблемы, помогает построить самостоятельную траекторию ее разрешения и лишь в случае невозможности самостоятельного разрешения проблемы студентом оказывает непосредственную помощь. В нашем исследовании данный вид поддержки был апробирован посредством очного и онлайн-консультирования.

2. *Превентивная социально-педагогическая поддержка* – включает организацию предупредительных мероприятий, предотвращающих возникновение проблем и сложностей у студентов-первокурсников в процессе адаптации и стимулирует их к саморефлексии, саморазвитию и самореализации.

В контексте указанных направлений поддержка представляет собой последовательность совместных действий первокурсника (поддерживаемого) и преподавателя, тьютора, куратора (поддерживающего) и включает следующие этапы: диагностика затруднения; выявление причин проблемы и совместный поиск вариантов ее решения; самостоятельные действия первокурсника по устранению проблемы; констатация факта разрешения проблемы и анализ результатов деятельности.

Внутри превентивного направления целесообразно выделить средовой и информационный блоки.

Средовой блок в рамках нашей модели является основополагающим и направлен на интегрирование студента-первокурсника в образовательную среду УВО. Социально-педагогическая поддержка студентам-первокурсникам включает следующие воздействия образовательной среды:

- толерантное и заинтересованное отношение к первокурсникам профессорско-преподавательского состава и сотрудников УВО;
- создание атмосферы безопасности и комфорта в образовательной среде;
- гуманистическая направленность взаимодействия и желание оказать консультативную и практическую помощь;
- использование наиболее оптимальных условий проживания и обучения;
- проектирование ситуаций успеха в учебной деятельности;
- создание адаптационных условий;
- поощрение активности и самостоятельности;
- вовлечение студентов-первокурсников в жизнь университета и факультета и т. д.

Информационный блок представляет собой систему информирования студентов-первокурсников относительно различных аспектов, связанных с процессом адаптации, а именно: ознакомление с особенностями процесса адаптации и факторами, облегчающими данный процесс (адекватная самооценка, активная жизненная позиция, общительность и пр.), с правилами внутреннего распорядка УВО, с особенностями организации обучения в УВО и др.

Превентивное направление социально-педагогической поддержки предполагает содействие предотвращению возникновения у студентов-первокурсников соци-

ально-педагогических и социально-бытовых трудностей в процессе адаптации. Значимой здесь является информационная поддержка, в процессе которой происходит формирование социально-личностных и академических компетенций для успешного прохождения адаптации [3, с. 83].

Третий, результирующий, этап мы считаем логичным назвать «рефлексивным». Организация социально-педагогической поддержки студентов на этом этапе определяет целесообразность всей проектируемой нами поддерживающей деятельности: успешная адаптация в образовательной среде УВО всех студентов-первокурсников. Целью данного этапа является не только итоговая диагностика (заключительное социально-педагогическое обследование студентов-первокурсников после проведения поддерживающих мероприятий; анкетирование кураторов по выявлению уровня сплоченности коллектива после реализации социально-педагогической поддержки; составление сводной ведомости по итогам диагностики адаптированности студентов-первокурсников на факультете), но и педагогическая рефлексия всех участников. Рамки последнего этапа социально-педагогической поддержки ограничены вторым семестром обучения. Кроме того, с первокурсниками, имеющими низкий и очень низкий уровни адаптации, после проведения социально-педагогической поддержки кураторам учебной группы необходимо продолжить индивидуальную работу.

В организационно-процессуальную подструктуру мы считаем целесообразным включить уровни, формы, методы социально-педагогической деятельности и организационно-педагогические условия эффективности социально-педагогической поддержки студентов-первокурсников на этапе их адаптации.

С точки зрения влияния образовательной среды на адаптацию студентов можно выделить макро-, микро- и индивидуальный уровни осуществления адаптационного процесса. В нашем исследовании в процессе моделирования мы придерживались мнения А. А. Реана, который в качестве основных выделяет два уровня адаптации: внешний (макро- и микро-) и внутренний (индивидуальный). Первый является отражением понятия «приспособление» и понимается как достижение желательного соответствия требованиям макро- и микросреды. Он описывается в терминах эффективности, компетентности, успеха, объективного благополучия [7, с. 283].

Следовательно, согласование внешнего и внутреннего уровней (требование макро-, микросреды и индивидуальных потребностей) является основной задачей социально-педагогической поддержки первокурсников в процессе адаптации и предполагает разработку форм и методов, которые бы обеспечивали эффективную реализацию поставленных на каждом этапе задач. Согласно доминирующим способам взаимодействия обучающихся, в модели представлены две формы социально-педагогической поддержки первокурсников: групповая и индивидуальная, которые осуществляются соответственно в системах «преподаватель – первокурсник –

образовательная среда», «куратор – первокурсник – образовательная среда», «студент-тьютор – первокурсник – образовательная среда».

Реализация модели предполагает акцент на активных методах организации социально-педагогической поддержки первокурсников, которые условно разделены на две основные группы: традиционные (социологические, педагогические, психологические) и инновационные (метод индивидуального адаптационного портфолио; «action research» – вовлечение первокурсников в процесс самопознания; обучение в команде; обучение в сотрудничестве; онлайн-консультирование и др.).

В процессе разработки модели мы исходили из того, что ее успешная реализация возможна при наличии комплекса организационно-педагогических условий: атмосферы безопасности и комфорта в образовательной среде; гуманистической направленности взаимодействия; вовлечения первокурсников в процесс самопознания; проектирования ситуаций успеха; установки на позитивное отношение к УВО и к учебной деятельности; методических основ и ресурсного обеспечения (научного, учебного и организационно-методического).

Как показало проведенное нами исследование, эффективность модели может быть обеспечена, если предлагаемые студентам виды учебной и внеучебной деятельности адекватны их адаптационным потребностям. Так, высоким поддерживающим потенциалом обладают учебные занятия по дисциплине «Введение в учебную деятельность студента» [6], индивидуальная работа студента над «Адаптационным портфолио первокурсника» [5]. Во внеучебное время поддержка эффективно обеспечивается посредством организации очного и онлайн-консультирования через создание в социальных сетях темы для обсуждения «Скорая помощь первокурснику» посредством внеучебных мероприятий, информационных и кураторских часов, социально-психологических и педагогических тренингов, экскурсий адаптирующего характера и пр.

Завершающей подструктурой модели является оценочно-результативная. Она содержит критерии адаптации первокурсников к образовательной среде УВО: учебно-познавательный (У), ценностно-мотивационный (Ц), социально-коммуникативный (С), а также соответствующие им показатели и диагностические средства, позволяющие выявлять динамику данного процесса. С учетом комплекса выявленных критериев с целью дифференциации студентов по степени адаптированности нами разработана шкала, включающая

высокий, средний, низкий и очень низкий уровни адаптации, в соответствии с которыми можно судить о результативности модели.

Разработка структурно-функциональной модели организации социально-педагогической поддержки первокурсников стала завершающим этапом теоретического исследования проблемы адаптации студентов к образовательной среде современного УВО. Это позволяет разрешить имеющееся противоречие между необходимостью организации социально-педагогической поддержки студентов-первокурсников в процессе адаптации к образовательной среде УВО и недостаточной разработанностью теоретического обоснования данного процесса.

Экспериментальное внедрение представленной модели в образовательный процесс ряда факультетов БГПУ позволяет сделать вывод о том, что включенные в модель подструктуры нацелены на достижение запланированного результата – оптимизацию процесса адаптации студентов-первокурсников к образовательной среде УВО для продуктивного освоения образовательных программ и достижения ими определенного уровня академической успешности. Однако, на наш взгляд, модель является структурным образованием, открытым для дополнений и изменений.

Список использованных источников

1. Газман, О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О. С. Газман // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 108–111.
2. Жук, А. И. Система педагогического образования Республики Беларусь: состояние, проблемы, перспективы развития / А. И. Жук, А. В. Торхова // Адукацыя і выхаванне. – 2014. – № 10. – С. 19–25.
3. Клипинина, В. Н. Социально-педагогическая поддержка первокурсников как средство их адаптации к образовательной среде педагогического университета / В. Н. Клипинина, О. С. Куницкая // Вышэйшая школа. – 2015. – № 6. – С. 81–84.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: РИВШ, 2011. – 352 с. (проект Закона Республики Беларусь «О внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании», февраль, 2017).
5. Куницкая, О. С. Адаптационное портфолио первокурсника: рабочая тетрадь / О. С. Куницкая. – Минск: БГПУ. – 2016. – 120 с.
6. Куницкая, О. С. Введение в учебную деятельность студента: умение учиться – залог успеха для студента!/: пособие / О. С. Куницкая. – Минск: БГПУ, 2016. – 156 с.
7. Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с.

Аннотация

В статье представлена структурно-функциональная модель организации социально-педагогической поддержки первокурсников в процессе адаптации к образовательному процессу университета, которая представляет возможности формирования у студентов-первокурсников способности и готовности самостоятельно решать возникающие проблемы и преодолевать трудности в процессе адаптации средствами поддерживающей образовательной среды.

Summary

This article presents the structural and functional organization model of socio-pedagogical support of the first-year students in the process of adaptation to the educational process of the university, which is the possibility of formation of first-year students on their own ability and willingness to solve problems and overcome difficulties in adapting means supporting the educational environment.

Русский язык как иностранный в системе подготовки иностраннных специалистов

В. Д. Старичёнок,

доктор филологических наук профессор,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка

Методика, сложившаяся в системе высшего образования Республики Беларусь, вызывает живой интерес учащихся-иностранцев – она построена на фундаментальных теоретических принципах, которые интерпретируются в весомах, интересных и действенных упражнениях и заданиях, способствующих формированию прочных знаний русского языка и воплощению их на практике. Именно на этой основе подготовлен учебник С. В. Котиковой (Селезнёвой)-Сабайды «Русский язык как иностранный для начинающих».

Учебник адресуется всем, кто впервые приступает к изучению русского языка. Его новизна заключается прежде всего в том, что автору удалось найти уникальный, методически верный и научно обоснованный подход к отбору необходимого для усвоения на начальном этапе учебного языкового материала.

Впервые в методике преподавания РКИ в учебнике предлагается оптимальный и функциональный в своей последовательности порядок введения учебного материала, способствующий осознанному и логически оправданному усвоению всех грамматических явлений русского языка. При введении учебного материала, направленного на его осознанное восприятие, автор руководствовался установкой реализовать один из важнейших дидактических принципов – принцип сознательности обучения, который предполагает опору на родной язык учащихся или использование языка-посредника и максимальное развитие языкового мышления обучаемых.

Следует отметить, что на этом же принципе базируется и фонетический метод Л. В. Щербы, принятый в качестве основного в методике преподавания иностранных языков и выражающийся в том, что обучение произношению и изучение иностранного языка взрослыми путем простого подражания малоэффективно. Это принципиальное утверждение объясняется прежде всего возрастными особенностями: взрослые учащиеся при овладении новым языком исходят из сложившихся у них языковых стереотипов, т. е. лексических единиц и структур родного языка. И исключать стереотипы родного языка из процесса обучения новому после достижения учащимися определенного возраста невозможно.

Значительное место в практике обучения РКИ занимает смысловоразличительная функция ударения, вопрос о котором оставался до сих пор малоразрабо-

танным в методике преподавания РКИ. В учебнике также впервые предлагается система правил русского ударения, сведения о которой учащиеся получают непосредственно с первых уроков изучения языка. Отличительной особенностью является и то, что изучение языковых категорий, внутренних структурных разграничений системы русского языка автором представлено целостно.

Умения, навыки и знания в процессе работы по предлагаемой автором методике введения учебного материала вырабатываются и приобретаются с помощью фиксации, регистрации и предварительной классификации понятий русского языка. Большое количество упражнений практического характера способствует обнаружению сравнительных явлений языковых связей и отношений в русском и родном языках. Предлагаемые таблицы помогают быстрому и эффективному усвоению теоретического материала и позволяют его постоянно повторять.

Специфика обучения русскому языку студентов-иностранцев в вузах Беларуси во многом обусловлена влиянием двух культур – белорусской и русской. Автор учебника предусмотрено параллельное ознакомление учащихся как с культурой страны изучаемого языка, т. е. России, так и страны проживания (что очень важно) – Беларуси.

Языковой материал учебника содержит значительный объем лексических единиц, дающих лингвокультурную информацию. Так, в алфавитном порядке представлены имена поэтов, писателей, музыкантов, художников Беларуси и России, вошедших в золотой фонд мировой культуры.

В процессе работы над русским произношением учащиеся смогут получить первые сведения о простейших поэтических произведениях устного творчества русского человека – скороговорках, поговорках, пословицах – устойчивых лексических единицах русского языка, помогающих увидеть и богатство русского языка, и широту его поэтических образов.

Сквозное представление большого количества топонимических названий, по нашему убеждению, будет способствовать их непосредственному фиксированию в сознании учащихся, а заложенная в них важная культурологическая информация сможет легко декодироваться в процессе поиска и самонаблюдения, опосредованно формируя образы и обогащая познания учащихся.

Таким образом, учебник «Русский язык как иностранный для начинающих» заслуживает высокой оценки и широкого использования в практической работе студентов-иностранцев по обучению их русскому языку.