ISSN 2076–4383

ЗАСНАВАЛЬНІКІ:

МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ

БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ

Вышэйшая школа

Навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс

1(135)’2020

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:

В. А. Гайсёнак *(галоўны рэдактар),*
А. Д. Кароль *(намеснік галоўнага рэдактара),*
С. В. Харытончык *(намеснік галоўнага рэдактара),*
С. У. Абламейка, Н. П. Баранава, В. А. Богуш, І. В. Войтаў, А. М. Данілаў, Д. У. Дук, А. М. Жывіцкая, М. Г. Жылінскі, А. І. Жук, С. А. Каспяровіч, В. М. Карэла, В. І. Качурка, Д. М. Лазоўскі, С. І. Раманюк, С. А. Хахомаў, Г. М. Сендзер, 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 **Г. Г. Седро**

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі сродкаў масавай інфармацыі Міністэрства інфармацыі Рэспублікі Беларусь № 593 ад 06.08.2009.
Падпісана да друку 07.02.2020.
Папера афсетная. Рызаграфія.
Фармат 60×84 1/8. Наклад 210 экз.
Ум. друк. арк. 6,74. Заказ № 1п.

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 BY34AKBB36329000030545100000 у ЦБП № 510 АСБ «Беларусбанк», БІК AKBBBY2X.

ПАЛІГРАФІЧНАЕ ВЫКАНАННЕ
Рэдакцыйна-выдавецкі цэнтр Акадэміі кіравання пры Прэзідэнце Рэспублікі Беларусь
ЛП № 02330/446 ад 18.12.2013.
Вул. Маскоўская, 17, 220007, г. Мінск.

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

Прэзентацыя

80 гадоў – узрост поспеху! 3

Ідэалогія і выхаванне

Сергеюк С., Клішэвіч Н. Сістэма прафілактычнай работы ва ўстановах вышэйшай адукацыі 15

Прызначэнні 19

Даследаванні

Рытаў А. Уплыў акадэмічнай мабільнасці на фарміраванне кампетэнцый у выпускнікоў беларускіх устаноў вышэйшай адукацыі 20

Царэнка І. Студэнты аб якасці электроннай дыстанцыйнай адукацыі (анлайн-навучанне) 23

Актуальна

Прохарава Л. Некаторыя аспекты рэалізацыі праграмы сацыяльна-псіхалагічнага суправаджэння міжкультурнай адаптацыі замежных слухачоў падрыхтоўчага аддзялення УВА 26

Еравенка В. Філасофскі дыскурс «шматмернасці турызму»: геаграфічны, эканамічны і культуралагічны аспекты 30

Навуковыя публікацыі

Валадзько С., Жмакіна Т. Акадэмічная граматнасць у новай адукацыйнай парадыгме 36

Палупанава А. Ацэнка студэнтамі выкладчыкаў універсітэтаў: сусветны вопыт 41

Петачэнка Г. Сацыяльнае забеспячэнне савецкага студэнцтва ў перыяд НЭПа (1921–1928 гг.) 45

Шаўчэнка Д., Баброўнік Л., Шніпко А. Інфармацыйна-камунікацыйнае асяроддзе як важнейшы аспект кіравання працэсамі дадатковай адукацыі ў сістэме прафарыентацыйнай дзейнасці 48

Малчанаў П. Канцэптуалізацыя праблемы альтэрнатыў грамадскага развіцця ў XXI стагоддзі 52

Дзенісевіч А. Асаблівасці падрыхтоўкі студэнтаў-гісторыкаў у брытанскіх установах вышэйшай адукацыі ў 1990–1996 гг. 56

Рэклама 51

80 гадоў – узрост поспеху!

Ад інстытута да ўніверсітэта

Гродзенскаму дзяржаўнаму ўніверсітэту імя Янкі Купалы – 80 гадоў! Гэта знакавая дата для сённяшняга калектыву студэнтаў, выкладчыкаў і супрацоўнікаў, ветэранаў і дзясяткаў тысяч выпускнікоў!

Старонкі летапісу ўніверсітэта складаюць гады плённай працы, навуковага і творчага пошуку, заслужанага прызнання і паспяховай практычнай дзейнасці. Традыцыі, закладзеныя вучонымі, фундаментальная і прыкладная навука, высокі ўзровень выкладання сфарміравалі сучасны імідж ГрДУ імя Янкі Купалы як цэнтра адукацыі, навукі, культуры і інавацый, зрабілі яго вядомым у краіне і ў міжнароднай адукацыйнай прасторы.

За восем дзесяцігоддзяў універсітэт прайшоў плённы і адметны шлях – ад настаўніцкага інстытута да шматпрофільнага ўніверсітэта, ад двух аддзяленняў да 15 факультэтаў, ад дзвюх спецыяльнасцей да амаль 60, ад 100 першых студэнтаў да больш як 12 тысяч цяперашніх, ад падрыхтоўкі педагогаў для сярэдняй школы да спецыялістаў для лічбавай эканомікі.

Слаўная гісторыя Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы распачалася 22 лютага 1940 года, калі праз паўгода пасля далучэння Заходняй Беларусі да БССР быў створаны Настаўніцкі інстытут, якому адводзілася асаблівая роля ў падрыхтоўцы кваліфікаваных кадраў, паколькі ён стаў першай вышэйшай навучальнай установай у Заходняй Беларусі.

Свае карэктывы ў развіццё ўніверсітэта ўнесла вайна. З першага набору студэнтаў, якіх было каля ста, на заняткі вярнуўся толькі адзін. Пасля вызвалення БССР у 1944 годзе навучальная ўстанова аднавіла

Ірына Фёдараўна Кітурка, рэктар

сваю дзейнасць у статусе Педагагічнага інстытута. Заняткі праводзіліся на трох факультэтах – фізіка-матэматычным, літаратурным і факультэце замежных моў. Праз пяць гадоў быў адкрыты гістарычны факультэт.

Знакавым стаў 1978 год, калі на базе інстытута быў створаны ўніверсітэт – трэці ў рэспубліцы ўніверсітэт класічнага тыпу, якому ў 1988 годзе было прысвоена імя народнага паэта Беларусі Янкі Купалы. І сёння пачэсны брэнд «Купалаўскі ўніверсітэт» вядомы не толькі ў нашай краіне, але і далёка за яе межамі, а кожны наш навучэнец і супрацоўнік з гонарам называе сябе купалаўцам!

Мы ганарымся багатай гісторыяй, шануем традыцыі і ўпэўнена крочым наперад у адпаведнасці з місіяй універсітэта: «Выявіць, раскрыць і рэалізаваць патэнцыял чалавека і ўніверсітэта ў прасторы міжкультурнага дыялогу». Накіраванасць у будучыню – сутнасць сённяшняга дня ўніверсітэта. Час ставіць перад намі новыя задачы: развіваць інавацыйнае асяроддзе, арыентаваць навуковыя распрацоўкі на патрэбы рэальнага сектара эканомікі, сацыяльнай сферы і камерцыялізаваць іх. Ад паспяховага вырашэння гэтых задач залежаць рост эканомікі і дабрабыту людзей, канкурэнтаздольнасць нашага ўніверсітэта і дзяржавы ў цэлым.

Адукацыя праз усё жыццё

ГрДУ імя Янкі Купалы – буйнейшы ўніверсітэцкі комплекс Рэспублікі Беларусь з размешчаных у рэгіёнах. Адметнай яго асаблівасцю з'яўляецца шматпрофільнасць навуковых даследаванняў і адукацыйных праграм.

Штогод студэнтамі ГрДУ імя Янкі Купалы становяцца больш за 2500 чалавек

Гэта адзіны ўніверсітэт у рэгіёне, які пры адсутнасці спецыяльнай тэхнічнай вышэйшай навучальнай установы арганічна спалучае падрыхтоўку, перападрыхтоўку і павышэнне кваліфікацыі спецыялістаў з сярэдняй спецыяльнай і вышэйшай адукацыяй, падрыхтоўку навуковых работнікаў вышэйшай кваліфікацыі, навуковыя даследаванні і інавацыйную дзейнасць у інтарэсах практычна ўсіх галін эканомікі і сацыяльнай сферы. У структуры ўніверсітэта 15 факультэтаў, 62 кафедры, 4 каледжы (Гуманітарны, Тэхналагічны, Лідскі і Ваўкавыскі), Інстытут павышэння кваліфікацыі і перападрыхтоўкі кадраў, Цэнтр трансферу тэхналогій, Навукова-тэхналагічны парк.

Сёння ГрДУ імя Янкі Купалы ажыццяўляе падрыхтоўку кадраў па 26 спецыяльнасцях сярэдняй спецыяльнай адукацыі, 52 спецыяльнасцях першай ступені і 53 спецыяльнасцях другой ступені вышэйшай адукацыі, 41 спецыяльнасці паслявузаўскай адукацыі і 16 спецыяльнасцях перападрыхтоўкі кадраў. Такім чынам, мы забяспечваем рэалізацыю парадыгмы «адукацыя праз усё жыццё» па ўсіх профілях падрыхтоўкі спецыялістаў, за выключэннем медыцынскага і аграрнага.

Аператыўна рэагуючы на патрэбы эканомікі і сацыяльнай сферы, ва ўніверсітэце штогод адкрываюцца новыя спецыяльнасці. Падчас прыёмнай кампаніі 2020 года абітурыентам будуць прапанаваны чатыры новыя спецыяльнасці, арыентаваныя на падрыхтоўку спецыялістаў лічбавай эканомікі. Развіваецца дыстанцыйная тэхналогія навучання, якая адпавядае патрабаванням сучаснай адукацыі.

Калектыў ГрДУ імя Янкі Купалы – адзін з самых вялікіх у Гродзенскай вобласці: 1930 чалавек, у тым ліку 720 выкладчыкаў, сярод якіх 45 дактароў і 330 кандыдатаў навук. 51,5 % выкладчыкаў ма-

19 кастрычніка 2018 года Прэзідэнт Рэспублікі Беларусь Аляксандр Лукашэнка наведаў ГрДУ імя Янкі Купалы. Гэта першы візіт кіраўніка дзяржавы ў гісторыі ўніверсітэта

юць вучоныя ступені і званні, а іх сярэдні ўзрост – 46 гадоў. Развіццё персаналу – адна з галоўных задач універсітэта, якая адлюстроўваецца ў кадравай палітыцы ўніверсітэта і дасягаецца разнастайнымі метадамі – ад сістэмы стымулявання эфектыўнай працы на падставе індывідуальных і кафедральных рэйтынгаў да накіравання выкладчыкаў на навучанне ў аспірантуру і дактарантуру айчынных і замежных навуковых цэнтраў, выдзялення з пазабюджэтных сродкаў рэктарскіх грантаў для завяршэння доктарскіх і кандыдацкіх дысертацый.

Сваю дзейнасць наш універсітэт ажыццяўляе ў адпаведнасці са Стратэгіяй на 2016–2020 гады (у 2018 г. была распрацавана і зацверджана трэцяя версія) і праграм яе рэалізацыі па асноўных напрамках: навучальны працэс, навуковая і інавацыйная дзейнасць, ідэалагічная і выхаваўчая праца, інтэрнацыяналізацыя.

Мы разглядаем шматузроўневасць і шматпрофільнасць нашага ўніверсітэта як значную канкурэнтную перавагу і арганізуем навучальны працэс і навуковыя даследаванні на прынцыпах пераемнасці і міждысцыплінарнасці.

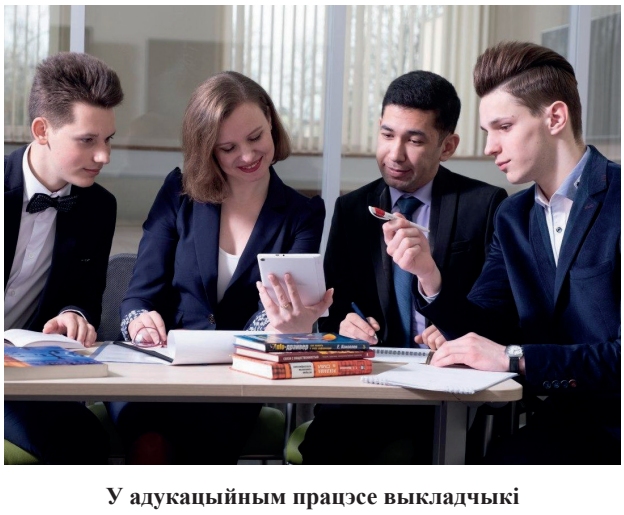
Універсітэт педагагічных інавацый

У сучасных умовах неад'емнымі патрабаваннямі да спецыялістаў з'яўляюцца здольнасць дзейнічаць у сітуацыях нявызначанасці, аператыўна выкарыстоўваць вялікія масівы інфармацыі і прымаць нестандартныя рашэнні. Значэнне гэтых патрабаванняў будзе ўзрастаць, таму сучаснаму ўніверсітэту неабходна прымяняць інавацыйныя адукацыйныя тэхналогіі ў навучальным працэсе.

У ГрДУ імя Янкі Купалы створаны і эфектыўна функцыянуе адукацыйны інтэрнэт-партал, дзякуючы якому выкладчыкі і студэнты не толькі карыстаюцца шырокім наборам інфармацыйных паслуг, але і атрымліваюць якасна новыя магчымасці для ўзаемадзеяння пры рэалізацыі адукацыйных праграм. Інтэрактыўныя модулі партала – надзвычай запатрабаваны інструмент, які дае магчымасць рэалізаваць індывідуальную траекторыю навучання студэнтаў з улікам іх індывідуальных запытаў і патрабаванняў. Адукацыйны партал дазваляе ў любы час з любой кропкі свету і з любога гаджэту кожнаму студэнту атрымаць доступ да неабходных матэрыялаў.

Магчымасці адукацыйнага партала спрыяюць ажыццяўленню паўнавартаснага навучання студэнтаў у межах адукацыйнай мадэлі, якая грунтуецца на ідэі супрацоўніцтва са студэнтамі, ператварае выкладчыка ў мадэратара дыскусій і разнастайных інтэрактыўных формаў навучання. Усё гэта стварае ўмовы для арганізацыі прадуктыўнага ўзаемадзеяння студэнтаў і выкладчыкаў, выпрацоўвае ў іх запатрабаваныя на рынку працы прафесійныя кампетэнцыі.

У 2015 годзе ў ГрДУ імя Янкі Купалы была распрацавана Канцэпцыя практыка-арыентаванай адукацыі. У адпаведнасці з ёй на кожным факультэце



У адукацыйным працэсе выкладчыкі ўніверсітэта выкарыстоўваюць разнастайныя інтэрактыўныя формы навучання

створаны каардынацыйныя саветы па падрыхтоўцы кадраў, большасць з якіх складаюць прадстаўнікі заказчыкаў кадраў і мясцовых органаў улады. Зыходзячы з рэальных і перспектыўных патрэб, каардынацыйныя саветы аптымізуюць навучальныя планы, праграмы, прапаноўваюць тэматыку дыпломных работ і магістарскіх дысертацый, спрыяюць працаўладкаванню выпускнікоў.

З 2016 года ва ўніверсітэце ўкараняецца праектны метад правядзення дзяржаўных экзаменаў, які спалучае ў сабе шырокі ахоп зместу засвоеных дысцыплін і магчымасць дэманстрацыі творчага прафесійнага патэнцыялу студэнта.

Значным вынікам рэалізацыі Канцэпцыі практыка-арыентаванай адукацыі стала стварэнне разам з Гродзенскім абласным выканаўчым камітэтам і заказчыкамі кадраў першага ў краіне Інавацыйнага медыйнага кластара, Гродзенскага абласнога адукацыйнага кластара і Інавацыйнага кластара па фарміраванні кіраўніцкага патэнцыялу рэгіёна. Гэта дазваляе ўніверсітэту павышаць якасць падрыхтоўкі спецыялістаў, правядзення практык, працаўладкавання, узмацняць сувязь навуковых і іншых распрацовак з патрэбамі вобласці, а нашым партнёрам – атрымліваць навуковую і арганізацыйна-метадычную падтрымку сваёй дзейнасці, крэатыўных і матываваных спецыялістаў.

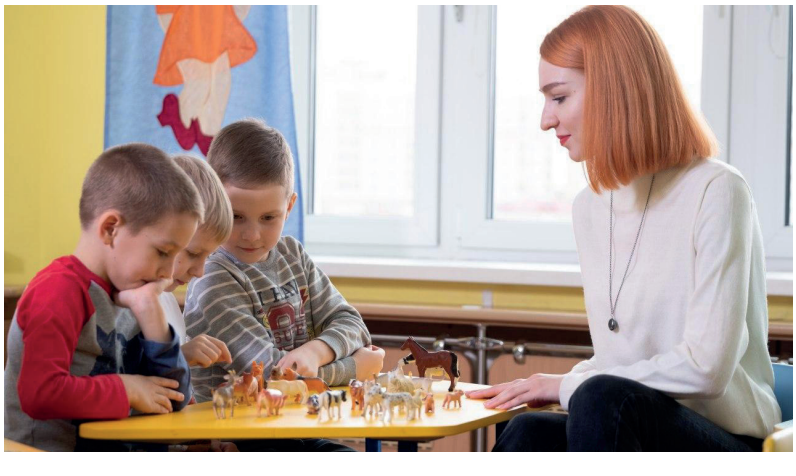
Прыкладны характар мае і навукова-даследчая дзейнасць студэнтаў, у тым ліку і на этапе падрыхтоўкі да выніковай атэстацыі. Штогод значная колькасць курсавых, дыпломных праектаў (работ) і магістарскіх дысертацый студэнтаў-купалаўцаў выконваецца па заяўках арганізацый рэальнага сектара эканомікі і сацыяльнай сферы.

З мэтай развіцця камунікацыйных кампетэнцый спецыялістаў, фарміравання здольнасцей эфектыўна ўзаемадзейнічаць у камандзе з 2017 года ў ГрДУ імя Янкі Купалы рэалізуюцца міждысцыплінарныя праекты ў групе студэнтаў розных спецыяльнасцей і факультэтаў. Сфарміраваць такую групу з курсавікоў, дыпломнікаў і магістрантаў дазваляе шматпрофільнасць універсітэта. Вынікам рэалізацыі праектаў з'яўляюцца рэальныя прадукты, якія ўкараняюцца ў эканоміку, сацыяльную сферу і навучальны працэс. Сярод паспяхова выкананых і рэалізаваных праектаў – чат-бот «Электронны даведнік па гістарычных аб'ектах горада Гродна» на рускай, беларускай, англійскай і кітайскай мовах. Вынікам тэхнічнага праекта, выкананага выпускнікамі факультэта інавацыйных тэхналогій машынабудавання і фізіка-тэхнічнага факультэта па заяўцы ААТ «ГроднаАзот», сталі прапановы канструктарска-тэхналагічных рашэнняў па мадэрнізацыі і павышэнні эксплуатацыйнага рэсурсу помпы, прызначанай для транспарціроўкі вадкай серы на прадпрыемстве.

Студэнты ўніверсітэта падчас рэалізацыі міждысцыплінарных праектаў ствараюць 3D-мадэлі архітэктурных помнікаў

Неад'емным кампанентам інавацыйнай арганізацыі адукацыйнага працэсу з'яўляецца развіццё педагагічных кампетэнцый выкладчыкаў. У дадзеным выпадку пад інавацыямі разумеецца не толькі працэс стварэння, выкарыстання і распаўсюджвання новага, але ў першую чаргу змены ў свядомасці выкладчыка, яго стылі мыслення, вобразе дзейнасці.

З гэтай нагоды ўжо два гады для выкладчыкаў універсітэта, каледжаў, настаўнікаў школ мы рэалізуем інавацыйную адукацыйную праграму павышэння кваліфікацыі «Універсітэт адукацыйных інавацый», дзякуючы якой слухачы курсаў павышэння кваліфікацыі засвойваюць і выкарыстоўваюць у навучальным працэсе тэхналогіі актыўнага навучання, вучацца працаваць з лічбавымі адукацыйнымі рэсурсамі, набываюць вопыт сумеснага пошуку



Студэнты ГрДУ імя Янкі Купалы з першых курсаў знаходзяцца ў прафесійным асяроддзі

крэатыўных ідэй і рашэнняў, удасканальваюць камунікатыўныя кампетэнцыі ў галіне англамоўных прафесійных зносін.

Важным элементам інавацыйнага асяроддзя ўніверсітэта з'яўляецца створаны ў 2016 годзе электронны навукова-метадычны часопіс «Універсітэт адукацыйных інавацый». Інфармацыйна-камунікатыўная прастора часопіса прадстаўляе магчымасць для дыялогу па пытаннях выкарыстання інавацыйных адукацыйных тэхналогій і абмену вопытам навукоўцаў, педагогаў-практыкаў, настаўнікаў, студэнтаў па пытаннях развіцця адукацыі ў сучасных умовах, што дазваляе актыўна ўкараняць інавацыйны вопыт у адукацыйны працэс ва ўніверсітэце, бачыць зваротную сувязь, прэзентаваць вынікі.

Для выкладчыкаў універсітэта, каледжаў, настаўнікаў школ рэалізуецца інавацыйная адукацыйная праграма павышэння кваліфікацыі «Універсітэт адукацыйных інавацый»

Аўтарамі часопіса з моманту яго стварэння сталі 76 чалавек, сярод іх 6 дактароў навук, 38 кандыдатаў навук, 6 педагогаў школ, гімназій і ліцэяў. У часопісе апублікавана 57 навукова-метадычных артыкулаў, 17 метадычных распрацовак, адлюстраваны вынікі падрыхтоўкі 15 студэнцкіх праектаў. Артыкулы і метадычныя распрацоўкі часопіса змяшчаюцца ў бібліяграфічнай базе даных РІНЦ.

Тэрыторыя апераджальнага развіцця

ГрДУ імя Янкі Купалы – гэта таксама навуковы і інавацыйны цэнтр Гродзенскага рэгіёна, у якім праводзяцца фундаментальныя і прыкладныя даследаванні па прыярытэтных напрамках развіцця навукі і тэхналогій.

Арганізуючы цеснае супрацоўніцтва з вядучымі прадпрыемствамі і арганізацыямі Рэспублікі Беларусь (ААТ «Гродна Азот», ААТ «Лакафарба», ААТ «Завод «Оптык», РУП «Белтэлекам», ААТ «Гродзенскі мясакамбінат», ТАА «Гроднажылбуд», ТДА «Фірма АВС», ААТ «Скідзельскі цукровы камбінат», ААТ «Пружанскі льнозавод», ААТ «Аўтобусны парк г. Гродна», ААТ «Беллакт» і інш.), а таксама з замежнымі партнёрамі з розных краін свету, ва ўніверсітэце штогод выконваецца больш за 140 навуковых праектаў, 40 % з якіх – за кошт пазабюджэтных сродкаў. Вынікі рэалізацыі прыкладных праектаў, доля якіх складае больш за 65 % ад агульнай колькасці навуковых прац, служаць асновай для стварэння інавацыйных распрацовак і новай навукаёмістай прадукцыі з высокай дабаўленай вартасцю, якая ў тым ліку з'яўляецца асновай экспарту.

Статус акрэдытаванай навуковай арганізацыі, наяўнасць аўтарытэтных навукова-педагагічных школ дазваляюць нашаму ўніверсітэту выконваць функцыі галаўной арганізацыі рэгіянальнай навукова-тэхнічнай праграмы «Устойлівае інавацыйнае развіццё Гродзенскай вобласці» на 2016–2020 гады.

Ва ўніверсітэце створана і ўдасканальваецца комплексная сістэма падтрымкі прафесійнага і навуковага станаўлення студэнтаў і навукоўцаў, што адлюстроўваецца ў штогадовых выніках іх навуковай дзейнасці, апублікаваных у навуковых выданнях з высокім індэксам цытавання. Агульная колькасць высокарэйтынгавых навуковых прац супрацоўнікаў універсітэта, якія ўлічваюцца ў міжнародных базах даных Scopus і Web of Science, складае больш за 800 артыкулаў, а ў базу даных РІНЦ за апошнія тры гады ўнесены больш за 1700 артыкулаў нашых даследчыкаў.

Адным з прыярытэтных напрамкаў універсітэцкай навукі з'яўляецца арганізацыя эфектыўнай навукова-даследчай працы студэнтаў. Інфраструктура студэнцкай навукі ўключае 63 навуковыя гурткі, 4 студэнцкія навуковыя лабараторыі і 2 канструктарскіх бюро, у якіх задзейнічана больш за 1700 членаў студэнцкага навуковага таварыства. Штогод больш за 90 % студэнцкіх навуковых прац, накіраваных на рэспубліканскі конкурс, з'яўляюцца пераможцамі або займаюць прызавыя месцы. Студэнты друкуюць больш за 2000 артыкулаў у розных выданнях, а чацвёртая частка ўсіх навуковых праектаў, што выконваюцца ва ўніверсітэце, рэалізуецца маладымі навукоўцамі.

Ва ўніверсітэце эфектыўна функцыянуюць 18 навукова-педагагічных школ, якія ажыццяўляюць падрыхтоўку навуковых работнікаў вышэйшай кваліфікацыі па 41 спецыяльнасці ў межах 11 галін навук. Дзейнічаюць два саветы па абароне дысертацый, за ўвесь перыяд працы якіх абаронена больш за 90 дысертацый. Распрацоўка і ўкараненне сістэмы комплексных мер, якія спрыяюць стымуляванню навуковай і інавацыйнай дзейнасці, дазволілі забяспечыць за апошнія пяць гадоў абарону супрацоўнікамі ўніверсітэта 8 доктарскіх і 73 кандыдацкіх дысертацый.

ГрДУ імя Янкі Купалы – першы з універсітэтаў, размешчаных у рэгіёнах Рэспублікі Беларусь, у 2017 годзе ў ліку сямі вядучых універсітэтаў краіны стаў удзельнікам эксперыментальнага праекта Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь па ўкараненні мадэлі «Універсітэт 3.0». Рэалізацыя дадзенай мадэлі дазволіць ператварыць універсітэт у суб'ект эканомікі ведаў, арыентаваны не толькі на навучанне і навуковыя даследаванні, але і на іх камерцыялізацыю, фарміраванне бізнес-кампетэнцый у студэнтаў, выкладчыкаў і супрацоўнікаў універсітэта.

З 2017 года ва ўніверсітэце актыўна развіваюцца суб'екты інавацыйнай інфраструктуры – Цэнтр трансферу тэхналогій і Навукова-тэхналагічны парк. Адна з функцый Тэхнапарка ў цесным узаемадзеянні з Цэнтрам трансферу тэхналогій – падтрымка і суправаджэнне студэнцкіх праектаў «ад ідэі да вытворчасці», бізнес-інкубіраванне малых інавацыйных прадпрыемстваў. Для матэрыяльнай падтрымкі навуковай і інавацыйнай дзейнасці студэнтаў і супрацоўнікаў ва ўніверсітэце створана ўласная сістэма стымулявання, якая ўключае Фонд інавацыйнага развіцця ўніверсітэта, імянныя стыпендыі, арганізацыю стажыровак у вядучых навуковых цэнтрах, персанальнае навуковае суправаджэнне маладых навукоўцаў і інш.

Асаблівае значэнне надаецца развіццю студэнцкага стартап-руху, што знайшло сваё ўвасабленне ў адкрытых конкурсах студэнцкіх стартап-праектаў, якія штогод праводзяцца на базе ўніверсітэта. З мэтай фарміравання ў студэнтаў і супрацоўнікаў лідарскіх якасцей, камунікатыўных навыкаў і навыкаў праектнай дзейнасці, стварэння і развіцця ўласнага бізнесу ў 2019 годзе мы адкрылі «Студыю праектаў і стартапаў».

Сёння перад намі стаіць задача забяспечыць высокую ўключанасць універсітэта ў эканамічнае і сацыяльнае развіццё рэгіёна і краіны ў цэлым. Менавіта Навукова-тэхналагічны парк дае нам новыя магчымасці для камерцыялізацыі навуковых і інавацыйных распрацовак навукоўцаў і студэнтаў універсітэтаў, фарміравання «прафесій будучыні». Рэсурсы Тэхнапарка шляхам распрацоўкі і рэалізацыі інавацыйных і інвестыцыйных праектаў дазволяць стварыць новыя высокатэхналагічныя вытворчасці, а на іх базе – сумесныя прадпрыемствы – рэзідэнты Тэхнапарка. У сваю чаргу створаныя інавацыйныя прадпрыемствы стануць базай для практычнай падрыхтоўкі спецыялістаў па актуальных і перспектыўных прафесіях.

У 2019 годзе статус рэзідэнтаў Тэхнапарка ўжо атрымалі тры новыя інавацыйныя прадпрыемствы, заснаваныя супрацоўнікамі і студэнтамі ўніверсітэта. Адно з іх стала вынікам дзейнасці студэнцкага канструктарскага бюро, стартап якога перарос у малое прадпрыемства. Сёння яно актыўна займаецца распрацоўкай і ўкараненнем лічбавых тэхналогій мадэлявання і праектавання ў будаўніцтве.

Урачыстае адкрыццё новага будынка Навукова-тэхналагічнага парка ГрДУ імя Янкі Купалы. Лістапад 2018 года

Арганізацыя эфектыўнай навукова-даследчай працы студэнтаў – адзін з прыярытэтных напрамкаў універсітэцкай навукі

Універсітэт магчымасцей

Галоўнае багацце ўніверсітэта – яго супрацоўнікі і студэнты. Мы імкнёмся, каб для кожнага купалаўца Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы стаў тэрыторыяй рэалізацыі яго магчымасцей. У інтарэсах супрацоўнікаў развіваюцца шматлікія напрамкі ўдасканалення прафесійных і асобасных кампетэнцый. На гэта накіраваны дзейнасць «Школы кіраўніка», інстытут настаў-

ніцтва маладых спецыялістаў, сістэма фарміравання і развіцця кадравага рэзерву, сістэма прафесійнага навучання, праграма сацыяльнай падтрымкі.

Студэнты ГрДУ імя Янкі Купалы маюць магчымасць арганізаваць сваю пазавучэбную дзейнасць у адпаведнасці з талентам і здольнасцямі. Першая лекцыя, якую па традыцыі чытаюць першакурснікам, так і называецца: «Універсітэт тваіх магчымасцей». З першых дзён і на працягу ўсіх гадоў вучобы студэнты могуць праяўляць лідарскія якасці, дэманстраваць здольнасці ў студэнцкіх атрадах падчас трэцяга працоўнага семестра, самарэалізоўвацца ў розных сферах дзейнасці праз удзел у разнастайных гуртках, творчых калектывах і спартыўных секцыях. У выніку ў маладых людзей фарміруюцца кампетэнцыі, неабходныя кожнаму высокакваліфікаванаму, канкурэнтаздольнаму спецыялісту і грамадзяніну з актыўнай жыццёвай пазіцыяй.

Назапашаны вопыт работы з моладдзю знайшоў адлюстраванне ў распрацаванай у 2019 годзе Канцэпцыі арганізацыі працы з адоранай і таленавітай моладдзю: ад выяўлення здольнасцей абітурыентаў да ўсебаковай падтрымкі самарэалізацыі маладых купалаўцаў, якія асабліва праявілі сябе ў адукацыйнай, навуковай, творчай і спартыўнай дзейнасці. За кошт пазабюджэтных сродкаў мы стварылі ўніверсітэцкі фонд «Таленавітая моладзь», з якога фінансуюцца падрыхтоўка і ўдзел студэнтаў у абласных, рэспубліканскіх і міжнародных інтэлектуальных, творчых і спартыўных спаборніцтвах.

Удзельнікі конкурсу «Міс і Містар універсітэт»

Студэнты ГрДУ імя Янкі Купалы штогод у ліку лепшых студатрадаўцаў вобласці і краіны

З мэтай актывізацыі работы са студэнцкім актывам і садзеяння развіццю таленавітай моладзі ва ўніверсітэце рэалізуецца комплексная праграма «Лідар», функцыянуюць навучальныя семінары «Школа лідара», «Школа важацкага майстэрства», «Школа камандзіраў студэнцкіх атрадаў». На аб'яднанне рэсурсаў і патэнцыялу дзеля выніковай і эфектыўнай рэалізацыі ідэй і мерапрыемстваў накіравана дзейнасць першасных арганізацый грамадскіх аб'яднанняў, органаў студэнцкага самакіравання. Так, па ініцыятыве студэнцкага самакіравання ва ўніверсітэце праводзіцца каля 40 % мерапрыемстваў выхаваўчага характару.

Галоўная задача выхавання – стварэнне ўмоў для актыўнай дзейнасці студэнтаў, грамадзянскага самавызначэння і самарэалізацыі, максімальнага задавальнення патрэб студэнтаў у інтэлектуальным, культурным і духоўным развіцці. Сёння ва ўніверсітэце працуе 115 аб'яднанняў па інтарэсах рознага профілю, у якіх займаецца больш за 30 % студэнтаў, у тым ліку чатыры народныя калектывы – ансамбль народнай песні «Ясніца», клуб славянскіх адзінаборстваў «Арыдан», аркестр народных інструментаў і студэнцкі тэатр «Вернісаж».

Традыцыйна ва ўніверсітэце праходзяць выхаваўчыя мерапрыемствы рознай накіраванасці: прымеркаваныя да дзяржаўных і прафесійных свят, памятных дат, фотавыставы, літаратурныя конкурсы і інш.

Асаблівая ўвага надаецца грамадзянска-патрыятычнаму выхаванню моладзі, рэалізуюцца праект «Жывая гісторыя», акцыі «Чытаем Купалу разам», «Зорныя паходы» па месцах баявой славы, Дзень нараджэння ўніверсітэта, цыкл мерапрыемстваў, прымеркаваных да Года малой радзімы, і інш. Адным з асноўных мерапрыемстваў у галіне патрыятычнага выхавання з'яўляецца грамадзянска-патрыятычны марафон «Разам – за моцную і квітнеючую Беларусь!». З 2015 года ён праводзіцца па ініцыятыве студэнтаў універсітэта, а ў 2018 годзе набыў статус рэспубліканскага мерапрыемства. За рэалізацыю праектаў па грамадзянска-патрыятычным выхаванні ў 2019 годзе ўніверсітэт атрымаў падзяку Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь.

Значнае месца ў сістэме ідэалагічнай і выхаваўчай працы займае духоўнае і эстэтычнае выхаванне мо-

ладзі. Па выніках рэспубліканскага фестывалю мастацкай творчасці студэнцкай моладзі «АРТ-вакацыі – 2018» студэнты атрымалі Гран-пры, 15 дыпломаў рознай ступені, а калектыў універсітэта ўдастоены падзякі Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь за шматгадовую плённую дзейнасць па захаванні традыцый і папулярызацыі дасягненняў аматарскіх калектываў, садзейнічанне развіццю інавацыйных формаў моладзевай творчасці.

Штогод студэнты ўніверсітэта прымаюць удзел у рабоце студэнцкіх атрадаў падчас трэцяга працоўнага семестра. Так, у 2018/2019 навучальным годзе дзейнічала 39 студэнцкіх атрадаў, у якіх працавалі 630 студэнтаў-купалаўцаў. На працягу апошніх гадоў Штаб працоўных спраў універсітэта лічыцца лепшым у Гродзенскай вобласці, а па выніках 2017 і 2018 гадоў прызнаны лепшым у рэспубліцы. У цяперашні час у ГрДУ імя Янкі Купалы функцыянуе 27 валанцёрскіх атрадаў, у склад якіх уваходзяць 733 валанцёры, а 285 студэнтаў працавалі валанцёрамі на II Еўрапейскіх гульнях. 289 студэнтаў прынялі актыўны ўдзел у арганізацыі перапісу насельніцтва Рэспублікі Беларусь 2019 года на стацыянарных участках г. Гродна.

Ва ўніверсітэце склаліся даўнія традыцыі ў развіцці спорту вышэйшых дасягненняў і масавага спорту. Студэнты штогод прымаюць удзел у спаборніцтвах сусветнага і еўрапейскага ўзроўняў, Спартакіядзе Саюзнай дзяржавы, чэмпіянатах Рэспублікі Беларусь і іншых фізкультурна-спартыўных мерапрыемствах. У склад зборных нацыянальных каманд Рэспублікі Беларусь па відах спорту ўваходзіць 71 студэнт універсітэта. Штогод на міжнародных спаборніцтвах купалаўцы заваёўваюць больш за 60 медалёў рознай вартасці. Чатыры студэнты – прызёры II Еўрапейскіх гульняў.

Нямала ва ўніверсітэце зроблена для развіцця масавага спорту – створаны спартыўныя секцыі, сфарміраваны групы спартыўнага вучэбнага аддзялення па розных відах спорту, штогод праводзяцца спартакіяды сярод навучэнцаў і супрацоўнікаў, турыстычныя злёты, дні здароўя і іншыя мерапрыемствы спартыўна-аздараўленчага характару.

Студэнты ГрДУ імя Янкі Купалы – прызёры II Еўрапейскіх гульняў

Універсітэт у міжнародным дыялогу

Неад'емнай часткай развіцця канкурэнтаздольнага на міжнародным узроўні ўніверсітэта з'яўляецца інтэрнацыяналізацыя. ГрДУ імя Янкі Купалы ўпершыню ў Беларусі заявіў і сертыфікаваў інтэрнацыяналізацыю як асноўны працэс сістэмы менеджменту якасці.

Актыўная міжнародная дзейнасць універсітэта рэалізуецца ў межах больш за 200 міжвузаўскіх дамоў аб супрацоўніцтве з замежнымі ўстановамі з 33 краін свету. Універсітэт з'яўляецца членам 13 міжнародных сетак і асацыяцый, сярод якіх Еўрапейская асацыяцыя ўніверсітэтаў (EUA), Сетка ўніверсітэтаў рэгіёна Балтыйскага мора (BSRUN), Еўразійская асацыяцыя ўніверсітэтаў (EUA), Група Універсітэтаў Кампастэла (CGU), Праграма «Балтыйскі ўніверсітэт» (BUP) і інш.

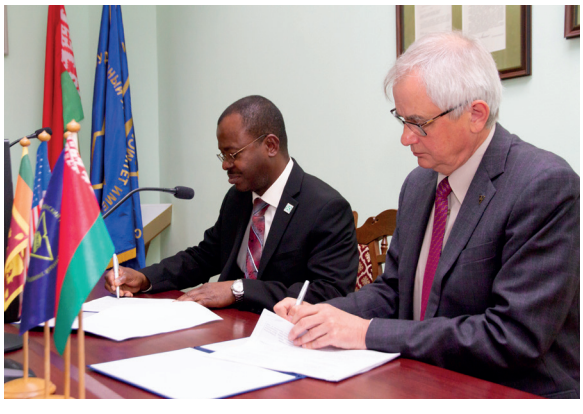
За апошнія пяць гадоў больш за 250 супрацоўнікаў і студэнтаў універсітэта атрымалі гранты на навучанне і праходжанне стажыровак па праграме Erasmus +, рэалізавана каля 40 міжнародных праектаў з агульным аб'ёмам фінансавання больш за 6 млн еўра. У бягучым годзе рэалізуюцца 22 праекты міжнароднай тэхнічнай дапамогі. Нашы выкладчыкі чыталі лекцыі ў Берлінскім універсітэце імя Гумбальта (Германія), Цюбінгенскім універсітэце (Германія), Універсітэце Кіла (Вялікабрытанія), Універсітэце Алькала (Іспанія) і іншых універсітэтах Еўропы.

Сёння асабліва прыкметным з'яўляецца рост паказчыкаў акадэмічнай мабільнасці не толькі ў колькасным, але і ў якасным выражэнні. Ва ўніверсітэце значная ўвага надаецца праграме «Запрошаны прафесар». Дадзеная праграма для нас – гэта не толькі магчымасць праслухаць лекцыі вядучых сусветных экспертаў, але і механізм развіцця супрацоўніцтва паміж універсітэтамі і краінамі. За апошнія пяць гадоў ва ўніверсітэце працавалі каля 200 запрошаных прафесараў з амаль 20 краін свету.

Ва ўніверсітэце асвоена і запатрабавана практыка правядзення стажыровак і іншых відаў адукацыйных паслуг для замежных магістрантаў, аспірантаў, выкладчыкаў. Нашы лепшыя выкладчыкі выступаюць навуковымі кіраўнікамі аспірантаў з замежных краін.

Пашыраецца спектр англамоўных адукацыйных праграм. На сённяшні дзень ажыццяўляецца навучанне на англійскай мове па 23 адукацыйных праграмах вышэйшай адукацыі (з іх 18 – магістарскія) і 5 спецыяльнасцях аспірантуры. Як вынік, ва ўніверсітэце навучаецца больш за 900 замежных студэнтаў. З 2016 года мы сталі членамі і нацыянальнымі прад-

Урачыстае адкрыццё Базы стажыроўкі работнікаў правінцыі Ганьсу КНР



Падпісанне мемарандума аб узаемаразуменні паміж Універсітэтам Вісконсін (ЗША) і ГрДУ імя Янкі Купалы

У ГрДУ імя Янкі Купалы навучаецца больш за 900 замежных студэнтаў

стаўнікамі ESN – Erasmus Student Network – арганізацыі студэнтаў, місія якой заключаецца ў тым, каб прадстаўляць замежных студэнтаў у розных краінах і тым самым забяспечваць магчымасць для культурнага ўзаемаразумення і самаразвіцця ў адпаведнасці з прынцыпам «Дапамога навучэнцам».

Адным з механізмаў рашэння задач інтэграцыі ў сусветную адукацыйную прастору выступае праектаванне і рэалізацыя сумесных адукацыйных праграм. Гэты надзвычай складаны напрамак атрымаў развіццё ў нашым універсітэце ў межах супрацоўніцтва з універсітэтамі Кітайскай Народнай Рэспублікі, Рэспублікі Шры-Ланка і ЗША. У ліпені 2019 года падпісаны мемарандум аб узаемаразуменні паміж Універсітэтам Вісконсін (ЗША) і нашым універсітэтам, дасягнуты дамоўленасці аб рэалізацыі праекта «Аб'яднаны ўніверсітэт», які прадугледжвае навучанне замежных грамадзян у ГрДУ імя Янкі Купалы на працягу першых двух гадоў з далейшым прадаўжэннем навучання ва Універсітэце Вісконсін па праграме «2 + 2».

Інтэрнацыяналізацыя адукацыі ў Купалаўскім універсітэце накіравана не толькі на ўкараненне міжнародных і міжкультурных механізмаў у беларускую адукацыю, але і на распаўсюджанне беларускага вопыту, ідэй, культуры ў іншых краінах. Створаны і паспяхова функцыянуе Цэнтр беларускай мовы і культуры на базе філалагічнага факультэта Маскоўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя М. В. Ламаносава, арганізавана праца летніх і зімовых школ для замежных грамадзян. Напрыклад, у 2015 годзе ўпершыню ў нашым універсітэце прайшла Летняя школа рускай мовы, у якой за пяць гадоў прынялі ўдзел каля 200 чалавек з 21 краіны. Але мы не спыняемся на дасягнутым, і ў 2020 годзе запланавана правядзенне 11 спецыялізаваных школ. Вывучаць рускую мову ў ГрДУ імя Янкі Купалы штогод прыязджаюць прадстаўнікі правінцыі Ганьсу. У 2018 годзе ва ўніверсітэце была адкрыта і працягвае дзейнічаць База стажыроўкі работнікаў правінцыі Ганьсу КНР.

Лічбавы ўніверсітэт+

Развіццё ўніверсітэта як аб'екта кіравання і ўваходжанне ў сусветную адукацыйную прастору запатрабавалі намаганняў па аўтаматызацыі кіравання, што спрыяла стварэнню ўласных асобных камп'ютарных сэрвісаў і абумовіла паступовую лічбавую трансфармацыю ўніверсітэта. Асноўныя напрамкі гэтага працэсу ГрДУ імя Янкі Купалы вызначыліся яшчэ ў канцы 1990-х гадоў, а потым рэалізаваліся ў межах Канцэпцыі развіцця інфармацыйных тэхналогій (2006), Канцэпцыі інфарматызацыі адукацыйнага працэсу (2010) і Стратэгіі ўстановы адукацыі «Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы» на 2016–2020 гады.

Інфармацыйная падтрымка дзейнасці ўніверсітэта развіваецца ў інтарэсах усіх груп нашых спажыўцоў як унутры ўніверсітэта – ад студэнтаў да рэктара, так і па-за ім – ад абітурыентаў да заказчыкаў кадраў. Сёння лічбавізацыя і аўтаматызацыя ахопліваюць усе працэсы і структуры ўніверсітэта, што дазваляе эфектыўна скарачаць дакументазварот за кошт пераходу да выкарыстання карпаратыўных баз даных і развіцця баз ведаў, аўтаматызацыі аналізу і прадстаўлення інфармацыі.

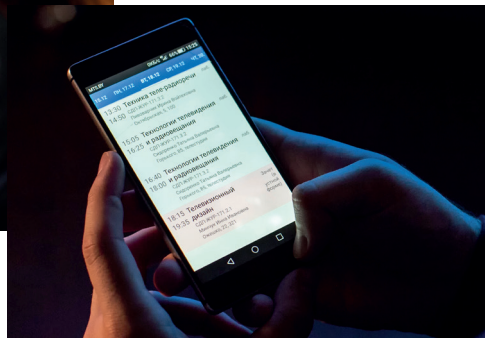
Аўтаматызаваныя сістэмы і базы даных не з'яўляюцца адасобленымі, паколькі інтэграваны паміж сабой і дазваляюць ажыццяўляць кіраванне працэсамі ва ўніверсітэце на падставе комплекснага прадстаўлення інфармацыі, шматканальнага ўзаемадзеяння супрацоўнікаў універсітэта і студэнтаў, узаемасувязі даных з розных крыніц.

ГрДУ імя Янкі Купалы шырока прадстаўлены ў інтэрнэт-прасторы: больш за 50 сайтаў рознага кірунку наведваюць амаль 20 тысяч чалавек штодзень, афіцыйны сайт функцыянуе на пяці мовах, знаходзіцца ў ліку ста самых наведвальных у краіне. Больш за 17 тысяч чалавек – падпісчыкі шасці афіцыйных суполак універсітэта ў сацыяльных сетках. Гэта забяспечвае рост аўтарытэту ўніверсітэта ў краіне і за мяжой, спрыяе прыцягненню абітурыентаў, у тым ліку з-за мяжы, маркетынгу прадукцыі і паслуг, эфектыўнай камунікацыі са спажыўцамі ўнутры ўніверсітэта і па-за яго межамі.

На сучасным этапе лічбавая трансфармацыя ўніверсітэта ажыццяўляецца ў межах прынятага ў 2019 годзе праекта «Лічбавы ўніверсітэт+», асноўная мэта якога – паляпшэнне якасці і эфектыўнасці дзейнасці ўстановы адукацыі шляхам шырокага рэінжынірынгу ўсіх працэсаў і ўкаранення інавацыйных бізнес-мадэлей на падставе мадэрнізацыі яго інфармацыйна-камунікацыйнага асяроддзя.

Падчас заняткаў з выкарыстаннем інфармацыйных тэхналогій

Для кожнага студэнта ўніверсітэта на адукацыйным партале функцыянуе асабісты кабінет



Мабільны дадатак «Расклад заняткаў» – адзін з самых папулярных сэрвісаў сярод студэнтаў

Прыярытэтнымі з іх з'яўляюцца наступныя:

• персаналізацыя адукацыйных праграм з улікам патрабаванняў заказчыкаў кадраў і асабістых пажаданняў студэнтаў;

• укараненне дыстанцыйнай формы атрымання адукацыі і пашырэнне выкарыстання дыстанцыйных адукацыйных тэхналогій;

• пераход да кіравання адукацыйнай і навуковай дзейнасцю і ўніверсітэтам у цэлым на аснове сучасных кіраўнічых і аналітычных інфармацыйных сістэм і адпаведнай інфрастуктуры, якія забяспечаць рэалізацыю ідэй мадэлі «Індустрыя 4.0» у праекцыі на ўстанову вышэйшай адукацыі.

Лічбавая трансфармацыя заключаецца не столькі ва ўкараненні інфармацыйных тэхналогій, колькі ў цэлым з'яўляецца істотнай культурнай і арганізацыйнай зменай ва ўніверсітэце. Далейшае развіццё ГрДУ імя Янкі Купалы прадугледжвае ўкараненне адаптыўных і «празрыстых» для спажыўца працэсаў, працэдур і іх аптымізацыю.

У той жа час рэалізацыя праекта «Лічбавы ўніверсітэт+» дае магчымасць стварыць адзінае інфармацыйна-камунікацыйнае асяроддзе ГрДУ імя Янкі Купалы з выкарыстаннем тэхналогій, якія дазваляюць рэалізаваць асобасна-арыентаваны падыход у адукацыі, аптымальна спалучаць групавыя, калектыўныя, масавыя і індывідуальныя формы работы, пабудаваць сувязь усіх кампанентаў дзейнасці ўніверсітэта, кіраваць ёю як адзіным цэлым, выкарыстоўваць у поўным аб'ёме сінергетычны патэнцыял сукупнасці адукацыйнай, навуковай, выхаваўчай, кіраўніцкай, інфармацыйнай і іншых асяроддзяў.

Дасягненні ўніверсітэта ў развіцці лічбавых сэрвісаў і стварэнні адзінай сістэмы кіравання і рэалізацыі адукацыйнага працэсу адзначаны граматай Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь «За эфектыўную працу па ўкараненні інфармацыйна-камунікацыйных тэхналогій у арганізацыю адукацыйнага працэсу і кіраванне ўніверсітэтам». Унікальны вопыт для ўстаноў адукацыі Рэспублікі Беларусь быў прадстаўлены на XXVI Міжнародным ІКТ-форуме «ТИБО-2019», дзе выклікаў значную зацікаўленасць сярод прадстаўнікоў розных устаноў адукацыі Беларусі і краін замежжа. Універсітэт адкрыты для супрацоўніцтва па стварэнні адзінай інфармацыйнай прасторы сістэмы адукацыі, паколькі атрыманыя напрацоўкі могуць паспяхова быць выкарыстаны для аптымізацыі арганізацыі працы ўніверсітэтаў Беларусі і павышэння якасці вышэйшай адукацыі ў нашай краіне.

Прызнанне ўніверсітэта

За дасягненні ў сацыяльна-культурным развіцці, падрыхтоўку высокакваліфікаваных кадраў і ў сувязі з 70-годдзем з дня заснавання Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы ў 2010 годзе ўдастоены Ганаровага дзяржаўнага сцяга Рэспублікі Беларусь, а ў 2011 годзе адным з першых сярод устаноў вышэйшай адукацыі краіны стаў лаўрэатам нацыянальнага конкурсу «Прэмія Урада Рэспублікі Беларусь за дасягненні ў галіне якасці» і ўжо тройчы пацвердзіў гэтае званне. У 2018 годзе ГрДУ імя Янкі Купалы на Рэспубліканскім балі выпускнікоў першым у краіне аб'яўлены «Універсітэтам года».

Важнымі ўзнагародамі адзначаны дасягненні Купалаўскага ўніверсітэта і па асобных напрамках дзейнасці: у 2018 годзе газета «Гродзенскі ўніверсітэт» стала пераможцам XIV Нацыянальнага конкурсу друкаваных сродкаў масавай інфармацыі «Золотая литера»; у 2019 годзе ўніверсітэт занесены на Рэспубліканскую дошку пашаны ў намінацыі «Навуковая арганізацыя».

ГрДУ імя Янкі Купалы традыцыйна знаходзіцца ў ліку лідараў сярод устаноў вышэйшай адукацыі Беларусі па выніках міжнародных рэйтынгаў: рэйтынг QS EECA Ranking 2020 – 4-е месца, рэйтынг Webometrics – 3-е месца, рэйтынг UniRank – 2-е месца.

Дасягненні ўніверсітэта – гэта таксама поспехі нашых выпускнікоў, якія маюць значныя вынікі ў прафесійнай, спартыўнай, навуковай і грамадскай дзейнасці. Сярод іх Міністр юстыцыі Рэспублікі Беларусь Алег Сліжэўскі, старшыня Дзяржаўнага мытнага камітэта Рэспублікі Беларусь Юрый Сянько, рэктар Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта Андрэй Кароль, дырэктар Міжнароднага экалагічнага інстытута імя А. Д. Сахарава БДУ Сяргей Маскевіч, дэпутат Палаты прадстаўнікоў Нацыянальнага сходу Рэспублікі Беларусь сёмага склікання Лілія Кір'як, алімпійская чэмпіёнка Алена Цюнянкова (Валчэцкая), начальнік упраўлення юстыцыі Гродзенскага аблвыканкама Алена Юргель, дырэктар ТРК «Гродна» Мікалай Мельячэнка, старшыня агульнага сходу ўдзельнікаў сумеснага ТАА «Контэ Спа» Валянцін Байко, начальнік філіяла № 400 Гродзенскага абласнога ўпраўлення ААТ «АСБ Беларусбанк» Дзмітрый Краскоўскі, прафесары ГрДУ імя Янкі Купалы Іван Мартынаў, Віктар Таранцей, Ілля Заводнік і інш. У 2018 годзе, у Год малой радзімы, выпускнікі ўніверсітэта розных гадоў заклалі алею ліп па вул. Дубко ў Гродне.

Дыплом лаўрэата «Прэміі Урада Рэспублікі Беларусь за дасягненні ў галіне якасці» ўручыў прэм'ер-міністр Рэспублікі Беларусь Сяргей Румас

Да новых вяршынь

80-годдзе альма-матар – гэта не толькі своеасаблівая гісторыя пэўных дасягненняў, якія падкрэсліваюць высокі статус універсітэта, але і пачатак новага перыяду ў развіцці, новых ідэй і праектаў. Сёння ГрДУ імя Янкі Купалы паспяхова развіваецца на аснове прынцыпаў стратэгічнага кіравання і ўпэўнена глядзіць у будучыню. Мы ствараем класічны ўніверсітэт прадпрымальніцкага тыпу, інтэграваны ў сусветную адукацыйную прастору, і перакананы, што ён будзе генератарам ідэй і лакаматывам апераджальнага развіцця асобы, рэгіёна і краіны, стане адукацыйна-навукова-вытворчым комплексам, пабудаваным на канцэпцыях мадэлі «Індустрыя 4.0». Для гэтага ў нас ёсць унікальны вопыт, адкрыты інавацыям прафесійны калектыў, таленавітая моладзь і шчырае жаданне працаваць дзеля будучых поспехаў і дасягненняў. Адзінства і сумесныя намаганні дазволяць нам і далей захоўваць дынаміку развіцця, рыхтаваць таленавітыя кадры, падтрымліваць высокі аўтарытэт аднаго з прэстыжных універсітэтаў краіны!

Дзень ведаў на Плошчы ўніверсітэцкага сцяга

Система профилактической работы в учреждениях высшего образования

С. Л. Сергеюк,
начальник управления,
Н. В. Клишевич,
методист высшей квалификационной категории;
Управление воспитательной работы с молодежью,
Республиканский институт высшей школы

Студенческая молодежь – это не только наиболее активная, но и наиболее уязвимая часть общества. У молодых людей еще не завершен этап становления личности, повышен риск возникновения острых реакций на стрессовые ситуации, что часто является предпосылкой не только для курения, употребления алкоголя, психотропных и наркотических веществ, но и асоциального поведения в целом.

Особенно подвержены риску студенты, приехавшие учиться из других населенных пунктов, попавшие в чужую и не всегда доброжелательную среду. Поэтому в учреждениях высшего образования ведется постоянная целенаправленная работа по адаптации обучающихся к новым условиям жизни, важной составляющей которой является информационная работа, связанная с необходимостью активно информировать студентов о возможности обращения к педагогу-психологу, педагогу социальному, куратору учебной группы, распространением номеров телефонов доверия и других служб, способных оказать оперативную помощь в стрессовой ситуации.

Однако адаптация – лишь начальный этап профилактической работы, которая системно осуществляется в вузах. Рассмотрим структуру системы профилактической работы в УВО на примере профилактики зависимого поведения, в частности, наркотической зависимости, имея в виду, что она повторяет основные подходы и принципы осуществления этой деятельности в целом.

Главенствующая роль в предупреждении вовлечения молодежи в зависимость от наркотиков принадлежит, несомненно, семье. Именно в семье, а не в иллюзорном мире наркотического дурмана должны искать помощь молодые люди в тяжелых жизненных ситуациях. Даже тем, кто уже начал принимать наркотики, может помочь семья, включившись в решение проблемы на ранней стадии. Поэтому родители должны иметь прямой доступ к информации о симптомах, сопровождающих употребление наркотических веществ, о возможности использования тестов на определение их в организме. В родительской среде необходимо широко распространять информацию о том, куда можно обратиться за помощью, и сведения, знание которых поможет принять грамотное решение, выработать четкий алгоритм действий по спасению ребенка.

Профилактике приобщения молодежи к наркотикам в нашем государстве уделяется пристальное внимание. Нормативная правовая база этой деятельности разработана на достаточно высоком уровне, и с каждым годом превентивная работа становится все более выверенной, четкой и целенаправленной. Реализацию нормативных документов по этому направлению в учреждениях высшего образования возглавляют советы профилактики, в работу которых вовлечены и студенты, в первую очередь те,

Структурная схема системы профилактической работы в высшей школе

кто входит в соответствующие комиссии органов студенческого самоуправления.

На совместных заседаниях этих структур педагоги и студенты систематически анализируют причины зависимого поведения молодежи, принимают решения и составляют планы по работе с обучающимися, входящими в группу риска. В обязательном порядке планируется работа по выявлению студентов, имеющих опыт употребления наркотических и психоактивных веществ. Анализируются результаты проделанной работы, обсуждаются возникающие при ее проведении особенности, формулируются рекомендации, вносятся корректировки. Для молодых людей, входящих в состав органов студенческого самоуправления, проводятся занятия (тренинги, круглые столы, рабочие встречи и т. д.), направленные на формирование умений грамотно проводить профилактическую антинаркотическую работу.

Организационным, координирующим и методическим центром этой работы в УВО являются отдел (управление) воспитательной работы с молодежью и социально-педагогическая и психологическая служба, которая может входить в состав отдела (управления) либо быть отдельным структурным подразделением.

В УВО создана система постоянно действующего мониторинга наркоситуации в студенческой среде.

В соответствии с Положением о социально-педагогической и психологической службе учреждения образования организовывают соответствующие диагностические исследования, групповые и индивидуальные консультации, информационные занятия, оказывают психологическую поддержку каждому студенту, разрабатывают рекомендации и проводят тематические семинары для кураторов учебных групп, профессорско-преподавательского состава.

Сотрудники О(У)ВРсМ выполняют следующие функции:

• занимаются разработкой и распространением информационных материалов, полиграфической продукции;

• дают рекомендации по использованию методов и средств первичной профилактики молодежной наркомании;

• являются организаторами тематических лекций, бесед, тренингов, круглых столов, встреч с психологами, сотрудниками правоохранительных органов, здравоохранения, религиозных и общественных организаций.

Педагогические работники создают максимально комфортные условия для самореализации студентов в социально одобряемых сферах деятельности (учебной, научной, досуговой, развивающей). Во всех УВО проводятся конкурсы стенгазет, пре-

зентаций и видеороликов, тематические концерты, выступают театральные студии, команды КВН и т. д.

Профессорско-преподавательский состав, в том числе кураторы учебных групп и другие педагоги направляются на курсы повышения квалификации, включающие проблематику организационно-методического и информационного сопровождения профилактической работы в учреждениях образования, участвуют в тематических конференциях, семинарах, тренингах. Полученные актуальные знания применяются в повседневной педагогической практике.

Значимый вклад в реализацию профилактической работы вносят молодежные общественные объединения позитивной направленности, функционирующие в УВО. Основная роль здесь, несомненно, принадлежит ОО «Белорусский республиканский союз молодежи», члены первичных организаций которого не только принимают активное участие в республиканских акциях и проектах, направленных на формирование здорового образа жизни и противодействие зависимостям, но и организуют ряд мероприятий физкультурно-оздоровительной, профилактической, социально полезной направленности непосредственно в учреждении образования.

Следует отметить и деятельность молодежных отрядов охраны правопорядка, а также молодежных добровольных дружин. Студенты, входящие в их состав, являются позитивным примером: на постоянной основе занимаются спортом, ведут здоровый образ жизни, принимают участие в рейдах совместно с представителями правоохранительных органов, организуют дежурства в общежитиях и на прилегающей к ним территории, обеспечивают безопасность во время проведения массовых мероприятий.

В профилактической работе активно участвуют и студенческие профсоюзы, численность которых за последние годы существенно выросла.

Первичные профсоюзные организации студентов за счет своих средств формируют призовые фонды конкурсных мероприятий, в том числе профилактической направленности, являются соорганизаторами спортивных и ЗОЖ-акций, туристических слетов, привлекающих большое количество молодежи. Немаловажным вкладом профсоюзов является оказание содействия в оздоровлении обучающихся.

В тесной связи с руководством УВО, студенческим активом, профсоюзной организацией, молодежными отрядами охраны порядка, молодежными добровольными дружинами работают волонтерские отряды. Участие в волонтерской деятельности уже является профилактикой наркотической зависимости с использованием социальной активности самих студентов.

Реорганизованный отдел развития молодежного волонтерского движения, который действует на базе Республиканского института высшей школы, ориентирован не только на поддержку спортивного и организационно-культурного волонтерства, но и дает возможность системного организационно-методического сопровождения всех направлений волонтерской деятельности, позволяет развивать профилактическую и реабилитационную деятельность волонтеров, используя в первую очередь технологию «равный обучает равного». Поэтому во время проведения встреч, круглых столов, тренингов с психологами, представителями здравоохранения, органов внутренних дел следует выявлять студентов, желающих работать со своими сверстниками, и формировать из них волонтерские группы, которые станут одним из наиболее значимых субъектов профилактической и реабилитационной работы в УВО. Эта работа должна всемерно поддерживаться руководством учреждения образования.

Мощным профилактическим ресурсом, препятствующим распространению зависимого и асоциального поведения, является религия. Совместная деятельность педагогического коллектива со служителями Белорусской православной церкви, основанная на Программе сотрудничества между Министерством образования Республики Беларусь и Белорусской православной церковью на 2015–2020 гг., а также участие в воспитательном процессе в условиях многоконфессионального белорусского общества служителей других конфессий по формированию позитивного мировоззрения у обучающихся может не только способствовать предотвращению вовлечения их в наркотический плен, но и помочь молодым людям, имеющим опыт употребления наркотических и психоактивных веществ, избавиться от зависимости.

УВО активно взаимодействуют и с другими субъектами антинаркотической деятельности, среди которых такие общественные организации, как РОО «Матери против наркотиков», МОБО «Молодая надежда», РОО «Белорусская ассоциация клубов ЮНЕСКО». Все они ведут активную информационную работу, в том числе среди студентов УВО, приглашают обучающихся, представителей профессорско-преподавательского состава, других сотрудников высшей школы к участию в своих акциях, организуют совместные мероприятия. На базе этих организаций активно работают группы взаимопомощи родственников нарко- и алкоголезависимых, информация о которых размещается на информационных стендах в учебных корпусах и общежитиях.

Информационное поле, формируемое всеми субъектами профилактической и реабилитационной деятельности в современном социуме, напрямую определяет эффективность этой работы. На-

зрела необходимость в создании онлайн-площадок, объединяющих специалистов различных социальных практик, осуществляющих антинаркотическую профилактическую работу. Интернет-ресурсы следует использовать также для изучения опыта других стран, организаций, структур и заимствования наиболее эффективных практик. Эти сетевые инструменты должны иметь стильный дизайн, интересный контент, дополнения в виде игр, видеороликов, средств обратной связи: гостевой книги, форума, чата, опросов, тестов.

Необходимо максимально широко задействовать онлайн-ресурсы: публиковать информационные материалы в социальных сетях, размещать посты от лица молодых людей, имеющих опыт употребления наркотических веществ и успешно избавившихся от зависимости, а также от имени тех, кто ведет здоровый образ жизни и может поделиться позитивным опытом. Следует использовать рассылку социальной рекламы антинаркотического содержания, что позволит не только воздействовать на студенческую молодежь, но и привлечь общественность к профилактической работе.

Важное дополнение к психопрофилактической и социально-медицинской поддержке студенческой молодежи – практика общения в онлайн-режиме с кураторами учебных групп, специалистами социально-педагогической и психологической службы. К этой практике целесообразно привлекать сотрудников студенческих поликлиник и других узких специалистов, а также участковых инспекторов.

В настоящее время в сети активно развивается информационный ресурс pomogut.by для людей, столкнувшихся с проблемой наркомании. Основная цель этого проекта – профилактика наркомании и практическая помощь наркозависимым лицам. Проект создан при непосредственном участии управления ООН по наркотикам и преступности, Министерства здравоохранения, общественных организаций.

На сайте размещена важная информация о проблеме наркомании, представлен исчерпывающий перечень специальных организаций, которые оказывают услуги зависимым, созависимым и тем, кто находится в стадии ремиссии; здесь также можно бесплатно получить консультацию эксперта по вопросам оказания помощи наркозависимым людям.

Важная роль в создании информационного поля, планировании и реализации профилактической и реабилитационной работы в студенческой среде принадлежит Министерству образования, Министерству информации, Министерству здравоохранения и Министерству внутренних дел Республики Беларусь.

Министерство образования Республики Беларусь и Республиканский институт высшей школы обсуждают разработку программы спецкурса для студентов педагогических УВО по подготовке специалистов, осуществляющих деятельность по профилактике наркотической и иной зависимости.

В программы переподготовки и курсов повышения квалификации для специалистов, работающих с молодежью, профессорско-преподавательского состава, кураторов учебных групп включены вопросы профилактики наркозависимости, организации профилактической работы с обучающимися.

Управление воспитательной работы с молодежью Республиканского института высшей школы ежегодно проводит анализ результатов мониторинга эффективности и качества идеологической и воспитательной работы в УВО, где среди прочих представлены количественные данные о студентах, имеющих опыт употребления наркотических и психоактивных веществ, а также информация о мероприятиях профилактической направленности, прошедших в течение учебного года с участием студентов и сотрудников УВО (как на собственной базе, так и в других организациях и учреждениях). Сводные данные предоставляются в Министерство образования для последующего использования в организационной и планирующей деятельности.

В рамках профилактической работы Министерство информации Республики Беларусь осуществляет публикацию социальной рекламы, серий тематических статей, обзорных материалов по наркоситуации в стране. В соответствии с законодательством Республики Беларусь Министерство информации производит ограничение доступа к сайтам, видеороликам и другим ресурсам, содержащим сообщения или материалы, провоцирующие зависимое и асоциальное поведение.

Активную деятельность со студентами по первичной профилактике наркомании проводит Городской центр здоровья Министерства здравоохранения Республики Беларусь. Сотрудники городских учреждений здравоохранения, студенческих поликлиник участвуют в подготовке и проведении тематических мероприятий в УВО, таких как информационные и кураторские часы, дискуссионные площадки, экспертные встречи, проводят анонимные опросы и консультации для студентов.

Министерством здравоохранения разработан План мероприятий по организации деятельности учреждений здравоохранения и санитарно-эпидемиологической службы г. Минска по формированию здорового образа жизни (приказ от 09.02.2015 № 73 «О совершенствовании работы по формированию здорового образа жизни»), в соответствии с которым в должностные обязанности врачей-специалистов и медицинских работников включено проведение мероприятий по формированию у населения, в том числе студенческой молодежи, здорового образа жизни (не менее двух часов в месяц), а также проведение и анализ эффективности профилактических мероприятий по предупреждению

заболеваний, табакокурения, алкоголизма, наркомании, травматизма и пр., мониторинг эффективности их реализации с оценкой индикаторных показателей.

Сотрудники Городского центра здоровья создают и распространяют в УВО наглядные материалы, которые освещают работу медицинских реабилитационных центров, информируют о возможности получить бесплатную помощь как в амбулаторных, так и в стационарных условиях, в том числе анонимно. В материалах, которые распространяются и в интернет-пространстве, содержится информация об опасности приобщения к наркотикам, приводятся рекомендации по профилактике и борьбе с пагубной привычкой, перечисляются признаки употребления наиболее распространенных психоактивных веществ для своевременного выявления зависимости.

Сотрудникам УВО, участвующим в организации и реализации профилактической работы со студентами, следует четко знать и использовать в информационной деятельности основные законодательные акты по наркоконтролю, с которыми можно ознакомиться на сайте Главного управления по наркоконтролю и противодействию торговле людьми (https://www.mvd.gov.by/ru/page/zakonodatel-stvo-po-narkokontrolyu). Кроме того, Управление воспитательной работы с молодежью готовит и размещает на официальном сайте ежегодный обзор наркоситуации по республике. Здесь же представлены общие сведения о запрещенных наркотических и психоактивных веществах, методические и информационные материалы.

Создание мощного профилактического информационного поля – важнейшая задача всех государственных органов и общественных организаций, которые ведут работу с подрастающим поколением и семьями, воспитывающими детей. Только сотрудничество и совместная работа молодых людей, родителей, педагогов, психологов, общественных и религиозных деятелей, медицинских работников, сотрудников органов внутренних дел поможет эффективно решить проблему девиантного поведения молодежи.

Аннотация

В статье рассматривается система профилактической работы учреждения высшего образования, в основном на примере антинаркотической деятельности. Перечислены и кратко охарактеризованы ее субъекты. Представлена структурная схема системы профилактической работы в УВО.

Abstract

The article discusses the system of preventive work of higher education institutions, mainly on the example of anti-drug activities. Its subjects are listed and briefly characterized. The structural diagram of the system of preventive work at the university is presented.

Прызначэнні

30 января Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко назначил на должность ректора Витебского государственного университета имени П. М. Машерова доктора экономических наук, профессора В. В. Богатырёву

Валентина Васильевна Богатырёва родилась 29 мая 1976 г. в д. Вировля Городокского района Витебской области.

В 1997 г. окончила Полоцкий государственный университет по специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», в 1997–2001 гг. – аспирантуру Белорусского государственного экономического университета по специальности «Бухгалтерский учет, статистика». В 1997–2001 гг. – старший преподаватель кафедры экономики и финансов Полоцкого государственного университета. В 2001 г. защитила кандидатскую диссертацию на тему «Развитие учета формирования финансовых результатов на промышленных предприятиях Республики Беларусь». В этом же году назначена на должность заведующего кафедрой финансов Полоцкого государственного университета.

В 2004 г. В. В. Богатырёвой присвоено ученое звание доцента по специальности «Экономика». В 2006 г. за весомый вклад в развитие экономической науки В. В. Богатырёвой назначена стипендия Президента Республики Беларусь.

В 2014 г. защитила докторскую диссертацию на тему «Финансовое управление воспроизводством человеческого капитала: теория, методология, моделирование». В 2016 г. присвоено ученое звание профессора по специальности «Экономика».

В 2017 г. – проректор, в 2018–2020 гг. – первый проректор Витебского государственного университета имени П. М. Машерова.

Автор более 140 научных и учебно-методических работ, в том числе 10 монографий (три из них изданы за рубежом), более 50 статей в рецензируемых журналах Беларуси, России, Украины, Литвы, Польши, Казахстана.

По материалам vsu.by.

Влияние академической мобильности на формирование компетенций у выпускников белорусских УВО

А. В. Рытов,
заместитель начальника Управления международных связей, начальник отдела международных программ и проектов, Белорусский государственный университет

Академическая мобильность как одно из направлений международного сотрудничества в сфере образования – это обмен обучающимися и педагогическими работниками Республики Беларусь и иностранного государства в целях обучения, повышения квалификации, совершенствования педагогической деятельности.

При этом подобный обмен осуществляется, как правило, на паритетной основе и носит временный характер. Участники академических обменов после завершения обучения или стажировки возвращаются в свой вуз и продолжают в нем обучение или профессиональную деятельность [1].

В основе академических обменов лежит идея интернационализации образования, когда в процесс обучения включается международная компонента. В каждой стране существуют свои академические традиции, и, посещая зарубежный вуз, человек получает возможность дополнить свои компетенции чем-то особенным, чего нет в своей стране, в своем вузе. При этом получение дополнительных компетенций включается в учебную траекторию у себя дома [2].

Оценить влияние академической мобильности на формирование компетенций выпускников белорусских учреждений высшего образования позволяет исследование, проведенное в 2017–2018 гг. в рамках международного проекта «Содействие развитию компетенций в белорусском высшем образовании (FOSTERC)». Сбор данных для исследования был реализован на основе онлайн-системы опроса выпускников восьми белорусских вузов: БГУ, БГПУ, БГЭУ, БрГУ, ГрГУ, ГрГАУ, ПГУ, ГГУ. Размер генеральной совокупности составил 31 184 человека, размер выборки – 5443 респондента, доверительная вероятность – 95 %, погрешность (+/–) – 1,2 %.

Анализ полученных данных показал, что 7,35 % опрошенных в той или иной степени принимали участие в международных академических обменах во время обучения в Беларуси. Данный показатель находится на уровне ряда стран – членов Европейского пространства высшего образования, например, Словакии (8 %), Румынии (7 %), Боснии (6 %), и свидетельствует о достаточном уровне международной мобильности обучающихся белорусских учреждений высшего образования [3].

Более половины «мобильных» студентов принадлежат к естественно-научным и экономическим образовательным профилям (28 % и 22 % соответственно).

С точки зрения вида научно-образовательных визитов за рубеж преобладают краткосрочные поездки продолжительностью до одного месяца, связанные с участием в конференциях и семинарах (26 %), прохождением стажировки/практики (23 %). И лишь 18 % обменов предполагают обучение по специальности в течение одного-двух семестров (таблицы 1 и 2).

Важным показателем, характеризующим природу академической мобильности, является источник ее финансирования. Исходя из сложившейся практики, а также международных подходов к ор-

ганизации академических обменов, принято выделять следующие источники финансирования: международный договор, международная программа/проект, самостоятельное финансирование. Практически половина респондентов (49 %) выезжали при финансовой поддержке международных программ и проектов, около 35 % – за счет собственных средств.

Исследование также позволило определить географию академической мобильности белорусской молодежи. Результаты анализа показали, что на европейские страны (ЕС + ЕЭЗ) приходится две трети всех академических обменов, в то время как на страны СНГ (включая Грузию) – лишь 22 % (доля России – 14,5 %). Тройка европейских стран, в вузы которых выезжали белорусские студенты, представлена Польшей (26,4 %), Германией (16 %) и Литвой (6,2 %).

Таблица 1

Участники академических обменов в разрезе образовательного профиля, %

Образовательный профиль	Доля выезжавших за рубеж с научно-образовательными целями
Естественные и математические науки	27,89
Экономика и бизнес-администрирование	22,47
Гуманитарные науки	11,75
Право	10,01
Технические науки, архитектура	7,36
Компьютерные технологии	5,81
Социальные науки	4,65
Искусство, дизайн, музыка	4,07
Педагогические науки	3,74
Медицинские науки	2,25

Таблица 2

Продолжительность научно-образовательных визитов за рубеж и цели поездки, %

Продолжительность	Цели поездки	Доля
Менее одного месяца, в том числе для следующих целей	Конференции, семинары	25,39
	Тренинги/мастер-классы/школы	16,23
	Практика/стажировка	8,90
	Языковые курсы	4,97
	Обучение по специальности	4,71
	Олимпиады/соревнования	3,14
	Научные исследования	1,83
	Итого	65,18
1–3 месяца		16,23
3–6 месяцев		13,35
Более 6 месяцев		5,24

Выявленный дисбаланс в направлениях академической мобильности обучающихся белорусских вузов, как ни парадоксально, никак не коррелирует с происходящими на протяжении последних десятилетий интеграционными процессами в рамках СНГ, Союзного государства Беларуси и России или ЕАЭС. Это во многом обусловлено диспаритетом в финансировании академической мобильности со стороны европейских стран и стран постсоветского пространства, входящих в упомянутые интеграционные объединения. Вполне очевидно, что Европейский союз и такие межправительственные организации, как Центрально-Европейская инициатива, Вышеградская четверка, Совет государств Балтийского моря, Совет Министров Северных стран, а также собственно сами страны Западной Европы выделяют огромные ресурсы на развитие сотрудничества в сфере высшего образования, в частности на финансирование академических обменов, стажировок, учебно-ознакомительных визитов. К сожалению, ни СНГ, ни ЕАЭС такими ресурсами не располагают.

Наряду с изучением масштабов и структуры академической мобильности наиболее важным представляется анализ результатов участия белорусских студентов в научно-образовательных визитах за рубеж с точки зрения полученного опыта и формирования компетенций.

В ходе опроса респондентам было предложено оценить по пятибалльной шкале, в какой степени им удалось приобрести или повысить свои компетенции в результате научно-образовательных визитов за рубеж в части:

а) повышения теоретических знаний по своей специальности;

б) развития практических навыков;

в) повышения уровня владения иностранным языком;

г) развития навыков межкультурной коммуникации;

д) развития способности самостоятельно осуществлять свою научно-образовательную деятельность.

Анализ полученных данных показал, что в наибольшей степени у обучающихся, принимавших участие в академических обменах, развиваются компетенции самостоятельности и растет осознание важности межкультурных различий и собственной национально-культурной идентичности: пункты «д» и «г» получили максимальные оценки (в среднем 4,3 и 3,9 соответственно). Средняя оценка развития коммуникативных компетенций, практических навыков и теоретических знаний в ходе участия в научно-образовательных визитах за рубеж была несколько ниже – 3,8, 3,8 и 3,7 балла соответственно, что может быть связано с преобладанием краткосрочных визитов, не предполагающих глубокого погружения в учебный процесс (таблица 3).

Таблица 3

Оценка результативности участия в научно-образовательных визитах за рубеж респондентами

Приобретенные компетенции	Оценка
д) Навыки межкультурной коммуникации	4,3
г) Способность самостоятельно осуществлять свою научно-образовательную деятельность	3,9
б) Практические навыки по специальности	3,8
в) Владение иностранным языком	3,8
а) Теоретические знания по специальности	3,7

Изучение результативности академической мобильности обучающихся может быть успешно дополнено анализом степени сформированности компетенций в процессе обучения. В ходе исследования респондентам был предложен список из 23 компетенций, которые посредством факторного анализа данных были агрегированы в семь категорий: специальные знания, навыки критического мышления, управленческий потенциал, организационный потенциал, инновационный потенциал, коммуникативный потенциал, владение иностранными языками [4].

При сборе данных респондентам предлагалось оценить степень востребованности компетенций во время своей трудовой деятельности, с одной стороны, и то, насколько программа обучения в университете позволила сформировать им данные компетенции – с другой. Полученная в ходе анализа оценок респондентов информация была призвана отразить степень сформированности ключевых компетенций у выпускников белорусских учреждений высшего образования и в конечном счете оценить то, насколько скоординированы результаты обучения в них с ожиданиями национального рынка труда.

С точки зрения предмета настоящего исследования можно предположить, что упомянутые выше результаты участия в академических обменах оказывают существенное влияние на формирование ключевых компетенций обучающегося. Для проверки этой гипотезы данные были проанализированы в разрезе двух групп респондентов:

- участники академических обменов, т. е. «мобильные» студенты;
- лица, не имеющие опыта обучения/стажировки за рубежом.

Анализ полученных данных показал, что степень сформированности компетенций у выпускников первой группы выше, чем у респондентов второй группы, которые не имели опыта обучения/стажировки за рубежом (таблица 4).

Вполне естественно, что академическая мобильность оказала существенное влияние прежде всего на процесс формирования компетенций владения иностранными языками. Кроме того, развитая способность самостоятельно осуществлять свою научно-образовательную деятельность позволила усилить управленческий и организационный потенциалы обучающихся.

Таблица 4

Степень сформированности компетенций у выпускников

Категории компетенций	Группа 1	Группа 2	Разница
Владение иностранными языками	3,115	2,861	0,253
Управленческий потенциал	3,240	3,171	0,069
Организационный потенциал	3,292	3,225	0,067
Коммуникативный потенциал	3,479	3,416	0,063
Критическое мышление	3,451	3,407	0,044
Специальные знания	3,297	3,277	0,020
Инновационный потенциал	3,149	3,147	0,002

Таким образом, участие в зарубежных научно-образовательных визитах является важным фактором при формировании ключевых компетенций обучающихся, что влияет в первую очередь на уровень владения иностранными языками, на развитие способности самостоятельно принимать решения и самоорганизовываться.

В этой связи одна из задач международной деятельности белорусских учреждений высшего образования – расширение возможностей для реализации академических обменов, совершенствование системы управления академической мобильностью, поиск дополнительных финансовых ресурсов для финансирования научно-образовательных визитов за рубеж обучающихся.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243-З. // Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь.

2. *Рытов, А. В.* Молодежная мобильность: путь к успеху: метод. рук. для студентов и преподавателей вузов по участию в междунар. образоват. программах / А. В. Рытов; авт.-сост. Л. В. Сливинская, В. А. Романенкова. – Минск: Изд. центр БГУ, 2016. – 143 с.

3. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EUROSTUDENT V 2012–2015 | Synopsis of Indicators [Electronic resource]. – 2016. – Mode of access: https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VI_short_report.pdf. – Date of access: 25.01.2018.

4. *Del Carmen Bas, M.* Labour Market for Higher Education Graduates in Belarus / M. Del Carmen Bas [et. al.] // European Journal of Education. – Manuscript ID EJED-2019-0035.

Студенты о качестве электронного дистанционного образования (онлайн-обучения)

И. В. Царенко,
кандидат технических наук, доцент,
Гомельский государственный технический
университет имени П. О. Сухого

У дистанционной формы обучения есть огромное количество преимуществ перед традиционной аудиторной формой образования, к примеру, доступность и экономичность, которые признают и университеты, и сами студенты. Но всё же главным показателем в обучении является не удобство, а качество получаемых знаний. Может ли по качеству дистанционное обучение соперничать с традиционным? Что думают об этом студенты, для которых данный вопрос наиболее важен?

Электронное дистанционное образование (онлайн-обучение, e-learning) удобно всем участникам учебного процесса: студентам оно дает возможность обучаться по индивидуальной траектории в удобное время и в удобном месте; преподавателям облегчает управление процессом обучения за счет использования возможностей LSM (систем управления обучением); администрации вуза позволяет охватить большее количество студентов, уменьшить накладные расходы на обслуживание аудиторий и очных студентов, дает перспективы для международной интеграции и участия в совместных образовательных проектах как в рамках Болонского процесса, так и в других мировых интеграционных процессах [1]. А вот по вопросу качества e-learning в сравнении с традиционным образованием единого мнения нет. Так, согласно исследованию использования электронных технологий в обучении европейскими вузами, проведенному Европейской университетской ассоциацией, около половины респондентов (в опросе участвовало 38 образовательных систем Европы, что составляет около трети общего европейского вузовского образовательного пространства) либо считают, что e-learning не повышает качество образования, либо не уверены в этом (с явным перекосом в сомнение, а не в отрицание) [2].

Для изучения отношения студентов к качеству электронного дистанционного обучения был проведен опрос (1) среди студентов, в обучении которых не использовалось дистанционное обучение (традиционное заочное образование), и (2) среди студентов, в обучении которых использовалось дистанционное обучение (смешанное заочное образование). Смешанное заочное обучение заключалось в традиционном аудиторном обучении в сессионный период и дистанционном обучении в межсессионный период. Предметы, изучаемые в дистанционном формате, в обязательном порядке были размещены на учебном портале университета в виде электронных курсов. В качестве образовательной платформы для размещения электронных курсов использовалась программа (система управления обучением, или виртуальная обучающая среда) Moodle, предоставляющая возможность создавать сайты для онлайн-обучения [3].

Помимо стандартных элементов обучения, таких как лекции, задания и тесты, в Moodle используются глоссарий, вики, блоги, форумы, практикумы, которые помогают разнообразить процесс обучения. В Moodle хорошо развита система коммуникаций: на форуме можно проводить обсуждение по группам, оценивать сообщения, прикреплять к ним файлы любых форматов; в личных сообщениях и комментариях – обсуждать конкретную проблему с преподавателем лично; в чате обсуждение происходит в режиме реального времени.

Онлайн-занятия строятся в формате веб-конференции. Для ее проведения используется открытое программное обеспечение BigBlueButton (BBB), поддерживающее наличие нескольких аудиодорожек и обмен видео, возможность показа презентаций, документов Microsoft Office и OpenOffice, изображений, PDF-документов, расширенные возможности доски, такие как указатель, масштабирование и рисование, доступ к рабочему столу. Для обратной связи со слушателями веб-конференции используются публичные и приватные чаты. Пользователь также может войти в конференцию либо как зритель, либо как модератор. Как зритель он может присоединяться к голосовой конференции, использовать веб-камеру, поднимать руку (просить слово) и общаться с другими людьми, а в качестве модератора имеет возможность отключать/включать микрофон любого зрителя, удалять любого зрителя из веб-конференции, а также передавать слово любому зрителю для выступления (делать любого пользователя ведущим). Ведущий может загружать презентации, документы, использовать доску [4].

В сессионный период на первом занятии по выносимому в дистанционный формат предмету студентам предоставлялись полное руководство пользованием электронного курса, правила участия в онлайн-занятиях, электронных консультациях и т. д. В межсессионный период онлайн-занятия проводились согласно расписанию. Зачет/экзамен выносился на следующую сессию и принимался очно. Условием допуска студента к аттестации (зачет/экзамен) было выполнение всех тестовых электронных заданий (как правило, контроль-

ного теста после каждой лекции, модуля, сдача всех практических и лабораторных работ, предусмотренных программой и отраженных в электронном курсе).

Анкета для опроса студентов включала следующие вопросы:

1. Что вы знаете о дистанционном обучении?
2. Используете ли вы в обучении электронные образовательные ресурсы (онлайн-курсы, электронные курсы и др.)? (Варианты ответа: (а) никогда; (б) очень редко; (в) регулярно).
3. Каково ваше мнение о качестве дистанционного электронного обучения? (Варианты ответа: (а) качество традиционного обучения выше, чем дистанционного; (б) качество традиционного и дистанционного электронного обучения одинаковое; (в) качество дистанционного электронного обучения выше, чем традиционного).
4. Каково ваше отношение к дистанционному электронному обучению? (Варианты ответа: (а) положительное, дистанционное электронное обучение нужно внедрять в образовательную программу; (б) отрицательное, дистанционное электронное обучение не нужно внедрять в образовательную программу).

Наиболее впечатляющим оказалось сравнение ответов двух групп студентов на вопрос об их отношении к дистанционному электронному обучению. Так, 56 % студентов пятого курса, где не вводилась практика дистанционных занятий, отрицательно относятся к такому обучению, считают его неэффективным и бесполезным для введения в образовательный процесс, в то время как студенты второго курса, в программу которых были введены дистанционные занятия, абсолютно уверены в их эффективности и необходимости применения в учебном процессе (рис. 1а). С этими результатами согласуются ответы на вопрос о частоте использования электронных образовательных ресурсов: 50 % студентов пятого курса никогда не пользовались электронными курсами (рис. 1б), в то время как среди студентов второго курса таких не было. Более того, 80 % студентов, отрицательно оценивших эффективность дистанционного обучения, на вопрос «Что вы знаете о дистанционном обучении?» откровенно ответили, что «ничего».

Таким образом, отрицательно относятся к дистанционному обучению в основном студенты, которые о нем вообще не имеют представления. Вопрос «Почему?» скорее из разряда психологии мышления. Возможно, это результат консерватизма или инерционности мышления, или же просто новому всегда сложно пробиться через привычку традиционного мышления. Кроме того, в сознании многих дистанционность ассоциируется с давно устаревшими методиками дистанционного обучения, имевшими пространственно-временные ограничения. Сама идея дистанционного образования не нова, но сегодня дистанционное образование использует совсем другие инструменты, прежде всего Интернет, позволяющий ввести в образовательный процесс телеконференции, вебинары, чаты, которые снимают временную дистантность.

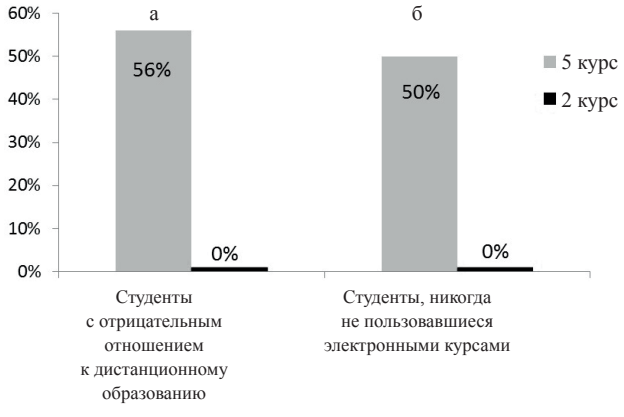


Рис. 1. **Отношение к дистанционному образованию студентов, не пользующихся электронными ресурсами (5-й курс) и использующих электронные курсы в процессе обучения (2-й курс)**

Интересно также проследить изменение отношения студента к качеству дистанционного электронного обучения. Так, 85 % студентов пятого курса однозначно считают, что качество традиционного обучения выше, чем дистанционного, 10 % согласны с тем, что качество и традиционного, и дистанционного электронного обучения одинаковое, и 5 % отдают предпочтение качеству дистанционного электронного обучения. В аудитории, уже имеющей опыт дистанционного образования (второй курс), только 34 % студентов уверены в более высоком качестве традиционного обучения, 50 % считают, что качество традиционного и дистанционного обучения одинаковое, и 16 % видят лучшую обучающую способность дистанционной формы образования.

Вышеприведенные данные наглядно показывают изменение отношения студентов к дистанционным формам обучения по мере получения опыта их использования в образовательном процессе: от негативного (у большинства аудитории, не имеющей опыта применения электронного дистанционного обучения) до полностью положительного, оценивающего качество дистанционного обучения как одинаковое с традиционным или даже как более высокое (большинство аудитории с опытом использования электронных дистанционных курсов).

Конечно, было бы интересно проследить изменение отношения к качеству дистанционного обучения студентов, полностью обучающихся по программам смешанного образования от первого до последнего курса. Но, поскольку обучение по принципу смешанного образования началось относительно недавно, говорить о результатах таких исследований преждевременно.

На втором курсе только 16 % студентов оценили качество дистанционного обучения как более высокое по сравнению с аудиторным (рис. 2). Очевидно, такой небольшой процент связан с основной проблемой дистанционного обучения: оно является наиболее эффективным только для студентов с развитой способностью к самостоятельному изучению материала.

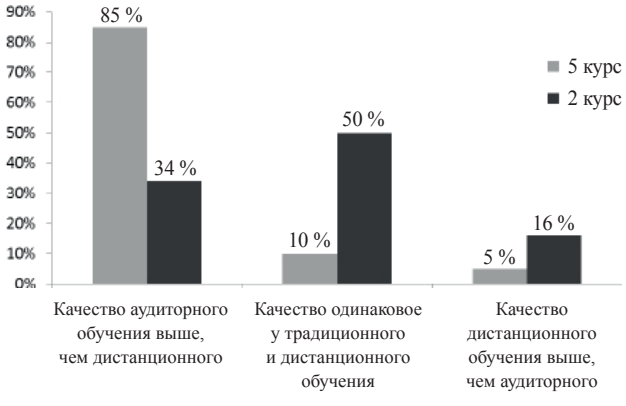


Рис. 2. **Сравнение качества аудиторного и дистанционного обучения студентами, не использующими онлайн-обучение (5-й курс) и использующими электронные курсы в процессе обучения (2-й курс)**

Система нашего школьного образования построена в основном на принципе аудиторного обучения, и абитуриентам, поступающим в вузы, очень трудно адаптироваться, перестроиться на самостоятельные формы обучения. Одна из ключевых задач вуза – обучить студента учиться самостоятельно, развить способность «учиться всю жизнь», чтобы «непрерывное обучение» стало не просто одним из основных принципов формирования общеевропейского образовательного пространства, закрепленных в Болонской декларации [5], а образом жизни. На развитие такой способности как нельзя лучше нацелена методика смешанного образования: введение минимального количества дистанционно изучаемых предметов на начальных курсах обучения с постепенным увеличением их количества и преобладанием дистанционных курсов (или переходом на полностью дистанционное обучение) в программе завершающего года обучения. Такой подход будет способствовать воспитанию готового к «обучению всю жизнь» выпускника.

Сегодня же аудиторно ориентированное традиционное образование не способствует воспитанию самостоятельности в обучении. Наглядное доказательство тому – крайне низкий процент положительного завершения массовых открытых онлайн-курсов (МООК). По статистике [6] отсев во время дистанционной учебы на этих курсах составляет 96 %! Только 4 % обучающихся способны пройти аттестацию на удовлетворительное усвоение полученных знаний. И это несмотря на очень высокое качество МООК: их создают целые команды профессионалов – высококвалифицированные профессора, программисты, геймификаторы, специалисты по презентациям (slide-makers), операторы, режиссеры. Но большинство студентов, приученных к аудиторному обучению, самостоятельно учиться не умеют. В этом же причина того, почему МООК-движение не может решить проблемы образования малообеспеченного, бедного населения, несмотря на свою открытость и доступность. К слову, одним из самых высокорейтинговых МООК, представленных Калифорнийским университетом на самой популярной МООК-платформе Coursera, является именно курс «Как научиться учиться» с миллионным количеством зарегистрированных участников [6].

В настоящее время и в Беларуси появляются коммерческие структуры, предлагающие полностью дистанционное обучение [7]. Но для «неопытных» студентов (после школьной скамьи) такое образование не может быть эффективным. Полностью дистанционное образование целесообразно больше для тех, кто получает второе высшее образование, а также для специалистов с целью получения новой специальности или повышения своей квалификации.

Список использованных источников

1. *Аюлов, А. М.* E-learning как новая парадигма в системе высшего образования [Электронный ресурс] / А. М. Аюлов, С. С. Кенжебулатова // Вестн. КарГУ. – 2016. – Режим доступа: https://articlekz.com/article/13079. – Дата доступа: 12.08.2019.

2. Исследование: электронное обучение в вузах Европы [Электронный ресурс]. – Mode of access: https://newtonew.com/tech/issledovanie-elektronnoe-obuchenie-v-vuzah-evropy. – Date of access: 12.08.2019.

3. Moodle [Electronic resource]. – Mode of access: https://http://e-asveta.adu.by/index.php/distancionni-vseobuch/obuchenie-online/sredstva-dlya-organizatsii-obucheniya/56-platformi-dlya-sdo/119-moodle. – Date of access: 12.08.2019.

4. BigBlueButton [Electronic resource]. – Mode of access: https://bigbluebutton.org/teachers/. – Date of access: 12.08.2019.

5. European Higher Education Area and Bologna Process [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.ehea.info/page-lifelong-learning/. – Date of access: 12.08.2019.

6. Преимущества и недостатки МООК [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://4brain.ru/blog/преимущества-и-недостатки-моок/. – Дата доступа: 12.08.2019.

7. Центр высшего дистанционного образования в Беларуси Поступи.бел. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://postupi.by/. – Дата доступа: 12.08.2019.

Аннотация

Статья посвящена изучению отношения студентов к дистанционному образованию. Проанализированы результаты анкетирования среди студентов, в обучении которых не использовалось дистанционное обучение и в обучении которых дистанционное обучение использовалось вместе с традиционными формами обучения (смешанное образование). Выявлено кардинальное изменение отношения студентов к дистанционным формам образования по мере получения опыта их использования в образовательном процессе (от негативного до полностью положительного), оценивающее качество дистанционного обучения как одинаковое или более высокое по сравнению с традиционным обучением.

Abstract

Article is devoted to research of a student relation to distance learning quality. Two student categories were questioned. One of the groups is a students which never used distance learning, another – is a students with experience of blended distance learning. The principal changes in a student relation to distance learning quality were found: from negative to positive opinion.

Некоторые аспекты реализации программы социально-психологического сопровождения межкультурной адаптации иностранных слушателей подготовительного отделения вуза

Л. В. Прохорова,
преподаватель кафедры «Белорусский и русский языки» факультета технологий управления и гуманитаризации,
Белорусский национальный технический университет

В 1867 году английский математик и писатель Чарльз Лютвидж Доджсон, более известный как Льюис Кэрролл, отправился в свое первое и единственное заграничное путешествие, избрав местом приключений Россию. За небольшое время он успел побывать в Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде, Москве и подмосковном Сергиевом Посаде. Находясь в столице Российской империи, писатель отмечал необычную ширину улиц (вдвое шире лондонских), мчащиеся экипажи, которые не боятся кого-нибудь сбить, огромные освещенные вывески магазинов и гигантские храмы («снаружи похожи на кактусы с разноцветными отростками»).

Также Л. Кэрролла поразили люди, говорящие на совершенно непонятном и иногда даже устрашающем языке. В записной книжке англичанин отметил русское слово «защищавшихся» – родительный падеж множественного числа причастия. В латинской транскрипции у Л. Кэрролла оно выглядело так: zashtsheeshtshayoushtsheekhsya [1]. По мнению некоторых исследователей, путешествие писателя в Россию в значительной степени повлияло на образ Зазеркалья в его книге «Алиса в Зазеркалье».

Пример Л. Кэрролла показывает, какой эмоциональный или физический дискомфорт – так называемый «культурный шок» – может переживать иностранный субъект, находясь в другой стране, как может трансформироваться иное культурное пространство и иная национальная ментальность в доступные для этого субъекта образы.

Так и иностранный студент в период обучения на довузовском этапе, который приходится на первый и самый трудный год, находится в состоянии стресса, поскольку происходят изменения на бытовом уровне, информационная перенасыщенность и эмоциональная перегрузка. Иностранные студенты должны привыкнуть к другому образу жизни, необходимости общения на русском языке, отсутствию родственников, проживанию в общежитии, постоянному полиэтническому и поликультурному взаимодействию, к новым, порой очень тяжелым для них природным и климатическим условиям, новой пище, динамичности социальной среды, к новым требованиям образовательной деятельности, существенно отличающимся культурным ориентирам, нормам и формам поведения принимающего общества.

Поэтому основной особенностью работы с иностранными учащимися на этапе довузовской подготовки является процесс их адаптации к условиям жизни и обучения в новой стране, а одной из основных функций образовательной среды подготовительного отделения высшего учебного заведения становится адаптивная.

Под адаптацией понимается приспособление человека к условиям и обстоятельствам окружающего мира. Цель любой адаптации – достижение гармонии при взаимодействии между человеком и другими людьми, окружающим миром. Человек адаптируется к окружающему миру и людям, в то время как и окружающие люди тоже вынуждены приспосабливаться к человеку. Данный механизм является двусторонним.

Адаптация всегда происходит на трех уровнях: физиологическом, психологическом и социальном. Разновидностью социально-психологической адаптации является межкультурная адаптация.

Под межкультурной адаптацией, по мнению Т. Г. Стефаненко, следует понимать «процесс вхож-

дения личности в новую культуру, постепенное освоение ее норм, ценностей, образцов поведения. При этом подлинная адаптация предполагает достижение социальной и психологической интеграции с еще одной культурой без потери богатств собственной» [2, с. 234].

Решению проблем межкультурной адаптации иностранных студентов в белорусском вузе может способствовать разработка и реализация программы социально-психологического сопровождения межкультурной адаптации иностранных студентов, что представляет собой целостную организованную деятельность, в процессе которой создаются благоприятные условия для успешного функционирования сопровождаемого субъекта во всех сферах его жизнедеятельности [3, с. 11]. В частности, программа должна быть направлена на: 1) развитие социальных и бытовых навыков у иностранных студентов; 2) развитие социально-психологических характеристик (толерантность, этническая идентичность), преодоление негативных явлений (тревожность, культурный шок, величина культурной дистанции с представителями других культур); 3) формирование и развитие межкультурной компетентности иностранных студентов.

Реализация первого направления может достигаться с помощью следующих мероприятий:

• ознакомление иностранных учащихся с основными положениями действующего законодательства Республики Беларусь, уставом, структурой, историей и традициями университета, правами, обязанностями и правилами поведения в учебных корпусах, общежитии и на территории студенческого городка;

• формирование списка контактных данных кураторов групп, сотрудников из международного отдела, с которыми иностранные студенты могут связаться при возникновении трудностей;

• проработка мест в городе, в которых чаще всего бывают иностранные студенты (карты-схемы, маршруты следования, общественный транспорт, следующий до пункта назначения);

• ознакомление иностранных студентов с местами нахождения ближайших пунктов обмена валюты, аптечных пунктов, пунктов телефонной связи, продуктовых магазинов;

• составление совместно со студентами списка медицинских препаратов для первой помощи на русском языке при возможных заболеваниях (простуда, головные боли, боли в желудке);

• оказание помощи в выборе товаров с оптимальным соотношением цены и качества;

• ознакомление с местами проведения досуга в стенах университета, которые может посещать любой студент абсолютно бесплатно (библиотеки, интернет-кабинеты, спортивные залы).

В рамках второго компонента программы работа по формированию толерантности и позитивной этнической идентичности иностранных студентов обязательно должна строиться на комплексной основе, включая всех субъектов образовательного процесса. Это может быть просветительская, диагностическая, самостоятельная и исследовательская работа студентов.

В белорусских вузах используют различные способы формирования толерантности в условиях поликультурной среды подготовительного отделения [4]. Одним из таких способов является киноискусство. Кино, обладая мощным дидактическим потенциалом и превосходя в этом смысле другие виды искусства в силу своей доступности и популярности у молодого поколения, является очень действенным средством воспитания толерантной личности. Кино отличается от других видов искусства еще и тем, что оно по сравнению с ними занимает гораздо большее социокультурное пространство, является компонентом социальной среды и охватывает практически все сферы жизни общества. В кино могут быть отражены различные формы нетерпимости. В целях воспитания толерантности иностранных учащихся можно проработать определенную подборку фильмов, посвященных наиболее острым формам проявления интолерантности, например, расизма («Американская история X» (1998), «Гран Торино» (2008), «12 лет рабства» (2013)), нацизма («Список Шиндлера» (1993), «Пианист» (2002), «Это – Англия» (2006)), религиозной нетерпимости («Мать» (1991), «Араб, еврей и скинхеды в парижском метро» (2003)) и др.

Скорейшему преодолению тревожности и культурного шока способствует возможность иностранных студентов общаться с представителями своей национальности, с землячествами, которые помогают приехавшим соплеменникам изучать русский язык, решать бытовые проблемы и т. д. При этом иностранцы демонстрируют такую сплоченность и солидарность, которой можно только позавидовать.

Во многих университетах Беларуси налажена работа по привлечению студентов-иностранцев старших курсов и представителей землячеств к решению проблем адаптации иностранных слушателей подготовительного отделения. Имеет место практика назначения индивидуальных кураторов из числа иностранных студентов старших курсов, хорошо владеющих русским языком. Индивидуальные кураторы помогают адаптантам получить необходимую информацию, оценить складывающиеся социокультурные ситуации и установить социальные связи, способствуют освоению новых социальных ролей. С их помощью в группе слушателей подготовительного отделения можно провести ролевую игру «Первокурсник», цель которой – знакомство с инфраструктурой вуза, факультетами, преподавателями и администрацией. Кураторы-старшекурсники могут организовать фотоконкурс

«Минск для меня…», показав своим землякам места в городе Минске, похожие на места из родного города студента (можно приложить оба фото или составить коллаж).

Работу по снижению уровня величины культурной дистанции, под которой понимается степень различий между «своей» и «чужой» культурами, можно проводить как вне учебного времени в ходе всевозможных мероприятий, на которых осуществляется взаимодействие иностранных студентов с представителями разных культур, так и в рамках аудиторной учебно-воспитательной деятельности. К примеру, на практических занятиях по предметам естественно-научного цикла очень важно через общепринятые символы и знаки дать возможность иностранным учащимся увидеть и понять, что язык математики или физики, используемый в Беларуси, похож на тот, которому их обучали на родине, и что он идентичен для всех стран, ведь формула кинетической энергии или вид квадратного уравнения одинаковы в любой культуре мира, как одинаковы и многие методы или способы решения.

Использование в образовательном процессе подготовительного отделения для иностранных слушателей адаптивной технологии – один из возможных способов обучения общению учащихся разных национальностей, а значит, и снижения уровня стресса, повышения уровня психологического комфорта каждого студента в мультикультурной группе.

Цель адаптивной технологии – обучение приемам самостоятельной работы, самоконтроля, приемам исследовательской деятельности, максимальная адаптация учебного процесса к индивидуальным особенностям учащихся. При этом как наиболее эффективная на подготовительном отделении зарекомендовала себя самостоятельная работа учащихся в парных группах (статических, динамических и вариационных).

Статическая пара (пара постоянного состава) объединяет двух учащихся, при этом преподаватель учитывает не только уровень знаний по русскому языку, но и характер межличностных и межнациональных отношений. Работа обучающихся в статических парах состоит в том, что два иностранных слушателя по очереди или совместно выполняют небольшое задание, а затем сверяют результаты друг с другом или с учебником. Здесь имеют место следующие формы контроля:

- «преподаватель – обучающийся», когда в паре один выполняет, а другой проверяет задание, при этом слушателям предлагается составить самостоятельно вопросы на русском языке и задать их друг другу;
- «обучающийся – обучающийся», когда после завершения работы преподаватель проверяет задание у пары и учащимся необходимо ответить на его вопросы;
- «обучающийся – средство информации», когда обучающиеся совместно сравнивают ответы друг друга, а также с результатом в учебнике [5].

Таким образом, работа в статической паре обеспечивает постоянное общение иностранных учащихся друг с другом на русском языке, каждый имеет возможность отвечать на вопросы и задавать их, объяснять, доказывать, подсказывать, проверять, оценивать, исправлять ошибки.

Динамические пары при адаптивной системе обучения образуются в микрогруппе, которую составляют более двух слушателей подготовительного отделения. Микрогруппе дается одно общее задание, имеющее несколько частей для каждого члена группы. После выполнения своей части задания и его проверки преподавателем учащийся обсуждает задание с каждым партнером по микрогруппе на русском языке. Причем каждый раз ему необходимо менять логику изложения, акценты, темп, т. е. адаптироваться к индивидуальным особенностям товарищей.

При работе в вариационных парах каждый член группы получает свое задание, выполняет его, анализирует результаты вместе с преподавателем, после чего может проводить по данному вопросу взаимообучение и взаимоконтроль, используя при этом как русский язык, так и язык-посредник. По окончании работы каждый учащийся усваивает все части содержания учебного задания.

Такая организация обучения создает комфортную обстановку и ситуацию успеха, способствует повышению уровня межнационального взаимодействия и сплоченности иностранных учащихся, созданию благоприятного психологического климата в группе, снижению уровня стресса и устранению языкового барьера.

Третье направление программы социально-психологического сопровождения межкультурной адаптации иностранных студентов связано с формированием и развитием у них межкультурной компетентности.

В «Словаре иностранных слов» понятие «компетентность» трактуется как обладание компетенцией или знаниями, позволяющими судить о чем-либо. В свою очередь понятие «компетенция» истолковывается как круг полномочий некоторого лица или круг вопросов, в которых некто обладает познанием и опытом. Термин «компетентный» представлен в значениях «обладающий компетенцией; знающий, сведущий в определенной области» [6, с. 320].

Межкультурную компетентность иностранных студентов можно рассматривать как интегративное образование личности, приобретаемое в результате освоения знаний о другой культуре (наряду с сохранением собственной культурной идентичности), навыков и умений межкультурного общения, реализующихся в установках личности и поведенческих стратегиях [7].

Структура межкультурной компетентности иностранных студентов включает в себя следующие компетенции:

- понимание и знание своей культуры;
- понимание и знание другой культуры;
- толерантность;
- доверие;
- эмпатию;
- самообладание;
- способность устанавливать взаимоотношения;
- способность достигать уровня взаимопонимания [8].

Что касается непосредственно реализации третьего направления программы, то всё многообразие используемых форм работы с обучающимися можно разделить на четыре группы:

- социально-ориентированные формы («круглые столы», конференции, дни информирования, встречи с представителями различных этнических диаспор, историками, этнографами, деятелями культуры, стенная печать, празднование памятных дат исторического значения, юбилеев выдающихся деятелей культуры, литературы, науки и народных героев);
- познавательные формы (краеведческие и этнографические экскурсии, походы, дни культуры, фестивали, устные журналы, викторины, тематические вечера, музейная деятельность, студии, секции, кружки, выставки и др.);
- практико-ориентированные формы (тренинги, ролевые игры, организационно-деятельностные игры);
- развлекательные формы (вечера, народные праздники, фольклорные концерты и театральные представления, соревнования по национальным видам спорта и народным играм, конкурсы на знатока народных обычаев и др.) [9, с. 288].

Таким образом, на подготовительном отделении вуза должны быть созданы условия, которые будут способствовать удовлетворению всех потребностей иностранных студентов (начиная с образовательных и заканчивая социально-бытовыми) [10]. Как в учебное, так и в свободное время каждому иностранному студенту необходимо обеспечить среду, в которой будет происходить его развитие, самореализация и самоорганизация в соответствии с его социально-психологическими характеристиками. При этом программа социально-психологического сопровождения является эффективным способом организации жизнедеятельности иностранных студентов в новых социокультурных условиях, оказывающим существенное влияние на уровень их межкультурной адаптации.

Предполагается, что внедрение системы социально-психологического сопровождения иностранных учащихся на всех этапах образовательного процесса может повысить привлекательность белорусских вузов и дать ощутимый экономический эффект, так как дружественная, комфортная, безопасная среда обучения и проживания вдали от дома – один из определяющих факторов при выборе зарубежного образовательного маршрута [11].

Список использованных источников

1. *Данилов, Ю. А.* Льюис Кэрролл в России / Ю. А. Данилов // Знание – сила. – 1974. – № 9. – С. 44–47.
2. *Стефаненко, Т. Г.* Этнопсихология: учебник для вузов / Т. Г. Стефаненко. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 368 с.
3. *Жирнова, И. Л.* Психологические условия успешности обучения иностранных студентов с учетом когнитивных стилей: автореф. дис. … канд. психол. наук / И. Л. Жирнова. – Курск, 2012. – 25 с.
4. *Прохорова, Л. В.* Формирование толерантности иностранных слушателей подготовительного отделения учреждения высшего образования / Л. В. Прохорова // Адукацыя і выхаванне. – 2018. − № 10. – С. 59–63.
5. *Еременкова, Т. Ю.* Интерактивное обучение на уроках математики как средство формирования коммуникативных УУД младших школьников / Т. Ю. Еременкова // Тенденции и проблемы развития математического образования. – Армавир: РИО ФГПА, 2013. – С. 47–51.
6. Словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1979. – 624 с.
7. *Меркулова, Т. А.* Формирование межкультурной компетентности в профессиональной подготовке иностранных студентов вузов культуры и искусств: дис. канд. … пед. наук 13.00.08 / Т. А. Меркулова. – М., 2011. – 197 с.
8. *Терехова, Т. А.* Методы и средства формирования межкультурной компетентности / Т. А. Терехова // Психология в экономике и управлении. – 2012. – № 2. – С. 56–63.
9. *Карнышев, А. Д.* Межэтническое взаимодействие и межкультурная компетентность / М. А. Винокуров, Е. Л. Трофимова. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2009. – С. 285–286.
10. *Кравец, Ю. Л.* Социальная адаптация иностранных студентов в образовательной среде [текст] / Ю. Л. Кравец // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2010. – № 3(42). – С. 31–35.
11. *Поздняков, И. А.* Проблемы адаптации иностранных студентов в России в контексте педагогического сопровождения / И. А. Поздняков // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2010. – № 121. – С. 161–167.

Аннотация

В статье рассматривается актуальность внедрения программы социально-психологического сопровождения межкультурной адаптации иностранных слушателей подготовительного отделения высшего учебного заведения, обозначены направления и условия ее реализации, описаны некоторые используемые методы.

Abstract

The article discusses the relevance of introducing a program of social and psychological support for intercultural adaptation of foreign students at the preparatory department of a higher educational institution, identifies areas and conditions for its implementation, describes some of the methods used.

Философский дискурс «многомерности туризма»: географический, экономический и культурологический аспекты

В. А. Еровенко,
профессор кафедры общей математики
и информатики, доктор физико-математических наук,
Белорусский государственный университет

Всемирная туристическая организация определяет «туризм» как деятельность лиц или группы лиц, которые путешествуют за пределами обычной среды проживания в течение периода, не превышающего одного года, с целью отдыха, знакомства с культурой и т. д. Не останавливаясь на признаках, характерных для туризма в целом, заметим, что современный туризм имеет ряд специфических особенностей. Они обусловлены комплексом публично-правовых норм, связанных с пересечением выезжающих в зарубежные поездки туристов границ иностранных государств, поскольку их посещение предполагает соблюдение как ряда туристических формальностей, так и действующих норм таможенного и пограничного законодательства.

В контексте многообразия понятий туризма философский дискурс «многомерности туризма» непосредственно связан с географическими, экономическими и культурологическими аспектами путешествий, поскольку путешествия и туризм – это неразрывно связанные понятия социокультурного образа жизнедеятельности человека. Ключевое слово для определения международного туризма – «свобода», точнее, обретенная свобода передвижения.

Если предположить, что философия раскрывает мировоззренческие культурно-исторические артефакты и феномены человечества, то следует признать, что в таком контексте она должна быть практически заинтересована в познавательном развитии международного туризма, который непосредственно предопределяет знакомство заинтересованных людей с территориями, народами и их культурой.

Туризм – не только важная сфера профессиональной образовательной деятельности, но еще и мировоззренческая интеллектуальная задача, рассматриваемая как реальная логико-математическая деятельность и как социокультурное обдуманное мероприятие. «С философской позиции туризм может быть представлен как явление, непосредственно связанное с проявлениями человеческой природы, как явление сервиса и рекреации, как социальный и культурный институт» [1, с. 309]. В подходе к определению туризма иногда не хватает разумного баланса практической эмпирии в смене обстановки и теоретического концептуализма при планировании зарубежных путешествий в осознании новых эмоций и воспоминаний, расширяющих наш кругозор.

Пространственный туризм в философском плане по сути является «социальным кочевничеством», так как людям свойственна пусть и кратковременная, но реальная «охота к перемене мест». Позитивные впечатления от таких пространственных и временных перемещений могут перейти в непреодолимое желание и даже к «патологической страсти» к перемене мест. Следует отметить, что туризм – это деятельность конкретного человека, не вынужденная, не навязанная, а свободная и досуговая.

Во второй половине XX века географические факторы развития туризма приобрели всемирный характер, способствующий образованию рынка туристических услуг, что предполагает формирование прикладной науки туризма, способной обеспечить концептуальную теоретическую базу для практической деятельности.

Современный философский дискурс понимания туризма связан с ростом потребности субъекта путешествий в свободных познавательных перемещениях с целью отдыха или самореализации своих духовных, образовательных и физических возможностей. Французский писатель и философ Анатоль Франс сказал так: «Путешествия учат больше, чем что бы то ни было». Философский дискурс образо-

вательной роли международного туризма дает прекрасную возможность изучить окружающий мир и поискать свой «смысл бытия».

География современного туризма

Исследовательская деятельность в области туристических аспектов осуществляется разными научными дисциплинами, среди которых нельзя не отметить географическое направление. Если не принимать во внимание объективные географические закономерности, то туристический маршрут не будет иметь ни концепции, ни обоснования. Для понимания современной структуры географии международного туризма необходимо учитывать сложившееся в мире международное разделение труда, которое вышло за пределы национальных границ и, приобретя по существу глобальные масштабы, определило территориальные пропорции между местами концентрации туристических потоков разных стран.

Специфика географии современного туризма проявляется в мотивационной подоплеке совершения путешествий, подталкивающих конкретного индивидуума совершить путешествие в силу его личных мировоззренческих потребностей или ценностных ориентаций, приводящих к решению предпринять определенный тип туристического путешествия, состоящего в «территориальном отрыве» его временного нахождения от страны постоянного проживания. Этот «территориальный отрыв» обуславливается естественным тяготением к туристической инфраструктуре в виде известных культурно-исторических памятников, значимых для личных пристрастий туристов, привлекательности природы и лечебных источников. Туристический маршрут как мотивационный катализатор международного туризма обладает не только туристическим, но и географическим смыслом, так как логические аспекты разработки туристических направлений отражают географическое содержание, т. е. это понятие социально-экономической географии.

Можно сказать, что география – это основа туризма. Разделение труда в области туризма реализуется через рынок разнопрофильных секторов туристической индустрии, которая имеет неоднородную пространственную структуру. Ведущий специалист в этой области, профессор географического факультета МГУ А. Ю. Александрова современное состояние географии туризма оценивает следующим образом: «К 1980-м гг. на глобальном туристическом рынке окончательно сложилась олигополистическая триада: Северная Америка во главе с США – Западная Европа – Япония. Триединому Центру мирового туризма противостоит Периферия. Это два объективно существующих полюса глобального туристического пространства. В начале XXI в. Периферия превосходила страны триады по площади в 2 раза, а по численности населения – в 4 раза» [2, с. 23]. Фактически можно говорить о «трехъярусной пирамиде», на вершине которой сконцентрировались страны так называемого «Центра», упомянутого выше, в срединной ее части расположились страны «Полупериферии», которые занимают промежуточное положение мировой системы разделения труда в туризме, а основание пирамиды занимают отсталые страны «Периферии», так как доля их прибыли в международных туристских передвижениях составляет в пять раз меньше доли «Центра». В географии популярного туризма именно страны «Центра» генерируют инновации в сфере путешествий, распространяемые в мире.

Отличие путешествия от туризма состоит в том, что первый термин обладает большей общностью и обозначает перемещение людей в пространстве даже независимо от их цели, тогда как туризм можно охарактеризовать как частный случай путешествий, имеющий определенные целевые характеристики. Английский журналист, публицист и писатель Гилберт Честертон нравоучительно сказал: «Путешественник видит то, что видит, турист видит то, что он хочет увидеть».

В настоящее время в глобальный географический «Центр» международного туристического пространства Западной Европы входят Франция, Италия, Испания, Германия, Великобритания, Австрия, Швейцария. Их отличает не только квалифицированный рынок туристических услуг, на котором представлены практически все виды путешествий, но и высокая заинтересованность в интенсивности обмена туристами. Не случайно именно сюда направляются основные международные туристические потоки.

В «Полупериферии» международного географического туристического пространства находятся страны Центральной и Восточной Европы, а также укрепляют свои позиции страны Азии, такие как Турция, Египет, Таиланд, Филиппины, Объединенные Арабские Эмираты, которые хотя и прошли начальную стадию формирования современного рынка международного туризма, но все же отличаются неравномерностью развития этой области и еще отчасти политической нестабильностью. Эти страны, специализируясь исключительно в «купально-пляжном туризме», тем не менее очень активно борются за туристические рынки сбыта.

В «Периферии» географии мирового туристического пространства, например, выделяются островные государства Карибского бассейна, отличающиеся отсталой экономической структурой и специализирующиеся на приморском оздоровительном туризме. Основную часть «Периферии» составляют отсталые страны Африки и Южной Азии, где туристический рынок находится на стадии формирования. По существу, без знания мировой географии осознанный активный познавательный туризм невозможен, так как именно в туризме географические знания играют базовую роль, поскольку туризм в своей сущности изначально «географичен» и практически «картографичен». Однако, хотя туризм является одной

из тех областей практико-познавательного интереса индивидуумов, где реально осознается важность географического знания, в географии и туризме есть не только общность интересов, но и смысловое различие. «Различие в подходах географии и туризма проявляется в том, что география – наука, туризм – творчество» [3, с. 12]. Именно географ как исследователь определяет объективные научно обоснованные преимущества конкретного места развития туризма, так как он в силу своей профессии обладает методами туристско-рекреационной оценки территории, выделяя районы с высоким потенциалом развития.

Буквальный перевод с латинского слова «рекреация» – это восстановление, а «рекреационная география» – это часть географии, изучающая взаимодействие туризма с различными процессами природы и общества. Поэтому рассмотрение выделенной территории в качестве потенциального туристического объекта обязательно предполагает творческую составляющую, пусть даже инициированную талантливой личностью, заинтересованной в развитии важных туристических объектов.

Туристическое путешествие должно быть логически выстроено, а логика соответствующего маршрута путешествия – это отчасти географическая задача, поскольку географические реалии и закономерности позволяют составителям туристических маршрутов определить ключевые пункты конкретного путешествия и аргументированно и грамотно выстроить его путь в соответствии с поставленной целью. Благодаря турфирме «Внешинтурист» из последних приятных удивлений автора в памяти навсегда останутся города «Северной провинции Франции» – Этрета, Онфлер, Довиль, Трувиль, а также Живерни как место туристического паломничества. Это деревня в Верхней Нормандии, в которой находятся сад и усадьба «отца импрессионизма» Клода Моне, сказавшего: «Мой сад – мой самый красивый шедевр». Но даже если «мир путешествий» разделен в личностных предпочтениях, он имеет общее географическое пространство, которое информационно не всегда совпадает с реалиями.

Экономика современного туризма

В рамках системной парадигмы экономическая сущность туризма как особое явление в географической науке рассматривается также с экономической точки зрения специалистами по экономической географии. Современный туризм в мировом хозяйстве, кроме непосредственно прямой экономической деятельности, оказывает косвенное влияние на развитие смежных отраслей экономики. В экономической составляющей сферы зарубежного туризма отображается разнообразие основных ее функций, когда одним из характерных признаков международных туристических путешествий является своевременное и качественное обеспечение услугами, приобретаемыми туристами при совершении выбранных ими поездок, экскурсий и отдыха. Когда турист вступает в экономические отношения с турфирмами, осуществляющими предпринимательскую деятельность в сфере международного туризма, то это уже предполагает существование определенной сферы экономической деятельности, включающей предварительные консультационные рекомендации, услуги по транспорту и размещению, необходимую помощь в получении визы и другие виды деятельности. Экономическая составляющая международной туристической индустрии предполагает осуществление экономической деятельности, связанной с многоаспектным «формированием новых туров», предоставлением комплекса туристических услуг и организацией международных путешествий, с целью удовлетворения потребностей в сфере международного туристского бизнеса.

Индустрия географии туризма характеризуется как сфера производственных и непроизводственных видов туристической деятельности, направленной на создание необходимых товаров и практических услуг для путешествующих. Авторы, анализирующие современное состояние туристической отрасли, отмечают, что в XXI веке туризм стал глобальным социально-экономическим явлением в контексте быстро развивающейся сферы мировой экономики, пополняющим валютные поступления в бюджет стран, входящих в международный рынок туристических услуг. Американский писатель-путешественник Тони Уиллер дал практический совет: «Никогда не экономьте на том, что вы не сможете повторить». Затем туристическая индустрия стала рассматриваться в качестве средства увеличения платежеспособности страны, а туристический рынок стал полноправным объектом международных экономических отношений. «Из всех сделок, осложненных иностранным элементом (международных сделок), в сфере международной торговли, включая международный туризм, особо выделяются международные коммерческие сделки (договоры), которые опосредствуют международную предпринимательскую деятельность их участников» [4, с. 90]. Речь идет о том, что специфика экономических коммерческих сделок, заключаемых в сфере туризма, не регламентирована унифицированным международно-правовым законодательством, что отчасти не позволяет говорить о доверии к отрасли. Поэтому в экономической сфере туризма опираются на документы, разработанные международными неправительственными организациями по туризму, например, такие как Международная ассоциация гостиниц и ресторанов или Всемирная федерация ассоциаций турагентств.

Несмотря на периодически возникающие финансово-экономические кризисы, колебания цен на товары, нефть и валютных курсов, а также политические события на Ближнем Востоке и в Северной Африке, что отчасти объясняет различия в географическом

распределении международных туристских потоков, индустрия международного туризма характеризуется наиболее высокими и стабильными темпами развития в течение длительного периода времени. Активное перемещение капиталов в туристической сфере в условиях интернационализации непосредственно влияет и на развитие мировой экономики. Хотя большинство исследований сосредоточено на организации экономического развития туризма как отрасли, экономическая сфера туризма существенно отличается от других отраслей экономики объединением профильных предприятий различной отраслевой принадлежности. Например, показ путешествий в киноиндустрии позитивно сказывается на развитии других отраслей экономики. Достаточно вспомнить романтический фильм «Римские каникулы», который можно использовать как мини-путеводитель по древнему Вечному городу. А по поводу экономических издержек путешествий можно сослаться на исполнительницу главной роли очаровательную Одри Хепбёрн, которая говорила: «Никогда не бойтесь следовать зову своего сердца и решаться на бесшабашные поступки». Заметим, что в индустрии туризма еще важна роль экономически привлекательного туроператора как создателя «турпродукта».

Культурология современного туризма

Познавательный туризм – это прекрасный способ знакомства с культурным наследием и артефактами различных стран и народов, поскольку в каждой такой поездке человек приобщается к мировым ценностям культуры. Культурологическая составляющая пространственного туризма является важнейшим средством создания культурных связей в международном сотрудничестве и позволяет более глубоко постигать и осознавать специфические особенности культуры собственного народа. Непосредственное визуальное знакомство с другой культурой дает возможность не только заново ее узнавать, но иногда и сопереживать, проникая в проблемные глубины ее становления. Поэтому в культурном туризме как репрезентации иной культуры особое значение приобретает ее «духовное измерение». Грамотное использование интеллектуальных ресурсов зарубежного туризма сопряжено не только с расширением личностно востребованного географического пространства и экономическими выгодами для тех, кто формирует и реализует туристический продукт в условиях межкультурных коммуникаций современного мира. Это еще и понимание того, что современный туризм благодаря своей культурной составляющей развился до общедоступной деятельности и акцентирует повседневные проблемы культурного роста и становления мировоззренческих взглядов. С точки зрения «человека путешествующего» можно сказать, что культурология туризма становится новым «феноменом современной культуры». Изучение культурного туризма стимулировало развитие самой туристической индустрии. Культурологическая специфика устойчивого туристского спроса, преодолевающего границы познания и стремящегося к повышению качества жизни, определяется его сущностными характеристиками.

В таком контексте культурология зарубежного туризма является одной из базовых дисциплин со своей значимой мировоззренческой и социокультурной теоретической составляющей. «Туризм имеет функцию культурного обмена, который может усиливать у народа чувства патриотизма, национальной гордости, укреплять взаимопонимание народов, дружеские связи, способствовать сохранению и развитию национальной культуры, поддерживать социальное процветание и стабильность» [5, с. 11]. Культура туристического спроса зарождается в развитии человеческого общества на основе свободы передвижения и одновременно ограничивающего свободу человека, поскольку при стремлении субъектов туризма к свободе непременно приходится преодолевать границы нескольких культурных пространств и соответствующего социального окружения, что изменяет коммуникативную функцию туроператора как посредника, приводящего в движение все звенья системы культурного туризма.

Следует отметить пользу культурного туризма для развития культуры, так как в случае популярности культурных объектов каждое государство будет развивать свои культурные центры и для улучшения экономики. Туристы в своем стремлении к свободе передвижения, активизируя созерцание красоты восприятия исторических достопримечательностей, включают все больше культурных объектов в «эстетическое поле зрения», а собираясь в туристическое путешествие, стремятся собрать новую информацию о местах, в которые они направляются. Для специально подготовленных таким образом туристов благоприятной целью их туристической деятельности является «переживание чувства прекрасного», источником которого становятся наиболее значимые объекты культуры международного туризма.

Самая посещаемая страна Европы и мира – Франция. Много возвышенных слов было сказано о ее столице – Париже – как туристами, так и парижанами, восторгающимися своим прекрасным и красивым городом, несмотря на значительно ухудшившуюся в последние годы его эмиграционную обстановку, которая негативно сказывается на культурных впечатлениях и туристической славе Парижа. Если с адаптированного итальянского говорили «увидеть Париж и умереть», то сейчас это не актуально, а по-одесски «и чтобы да, так нет». Кроме Франции, главными странами Европы, принимающими туристов, являются Италия и Испания. Хотя мое восприятие философии туризма все же отличается от давно устоявшейся итальянской специфики культурного туризма и их особого образа жизни, но, говоря об Италии, уместно вспомнить поговорку «все дороги

ведут в Рим», указывающую на культурную значимость и историческое величие Вечного города как культурного и духовного объекта мира с сердцем католицизма – Ватиканом. Но, как афористично сказал американский философ и поэт Ральф Эмерсон, «мы путешествуем по миру, чтобы найти красоту; мы должны хранить ее в себе, иначе она нам не откроется». Международная туристическая индустрия Испании даже пересмотрела концепцию своей туристической марки, девиз которой, призванный поддерживать социокультурные преимущества страны, звучит так: «Испания… любовь к жизни». Жемчужиной Испании является Барселона с фантастической инсталляцией светомузыкального «Магического фонтана» на площади у горы Монтжуик. Ее неповторимая стилистика знаменита гениальными архитектурными творениями Антонио Гауди и его функциональным пониманием «пластичности и геометрии» в географическом пространстве, поэтому культурная Испания – любимое место отдыха автора.

В культурологическом аспекте философского дискурса международного туризма определенную роль играет полемика о познавательном компоненте в туризме. С одной стороны, культурно-историческое познание упомянутых стран Европы является одной из главных целей туристического путешествия. С другой стороны, с точки зрения различных философских подходов нельзя не отметить, что чем более массовым и экономически обусловленным становится международный туризм, тем меньше оснований относить его к «глубокому познавательному туризму», когда за один день турист посещает несколько городов, а часто и два европейских государства, чтобы получить как можно больше впечатлений по принципу «много, ярко, недорого». В противовес такому прагматичному подходу в туриндустрии встречается понятие «культурный туризм», включающий в себя знакомство со всеми достопримечательностями, отражаемыми в архитектуре и художественном наследии. По мнению Е. В. Мошняга, «помимо получения специфического культурного опыта, одни виды культурного туризма несут в себе заряд экзистенциальной значимости, эмоциональности, экспрессивности, эстетической пограничности, другие – отражают глубокие этические и ценностные мотивы путешественников» [6, с. 167–177]. Многомерность туризма объединяет разные виды деятельности различной социальной направленности, среди которых выделяется концепт «культурный туризм», сфокусированный на опыте туристов, удовлетворяющем их потребности в культурном развитии.

Таким образом, «культурологию современного туризма» или совокупность исследований культурного туризма можно интерпретировать как форму туризма с целью знакомства с городской средой и ландшафтной культурой, с традициями и образом жизни местных жителей, их художественной культурой и искусством, включая посещение музеев и объектов культурного наследия. По сути, путешествия – это не только смена обстановки, но и новые эмоции и воспоминания, расширяющие кругозор. Философская рефлексия культурного туризма не ограничивается знакомством с конкретным объектом культуры, но и предполагает его мировоззренческую интерпретацию, познаваемую через оценку новых смыслов атмосферы и контекста посещаемого туристического места, выявляющих «неосязаемую культуру» географического места и поведенческую культуру, образ жизни местного сообщества жителей. В неэффективном менеджменте культурного туризма «обвиняют» такой «достаточно нарциссичный» город неотразимого обаяния, как Венеция, ставший заложником своей истории. Своеобразие этому городу, возвышающемуся на воде, с роскошными палаццо и дворцами придают многочисленные каналы и узкие улочки, смущающие автора и затрудняющие спокойную и глубокую пространственную ориентацию в городе, хотя у всех его достопримечательностей есть одна общая цель – «быть замеченными». Как великолепно и поэтично сказал в томике коротких эссе о Венеции «Набережная неисцелимых» Иосиф Бродский: «Это город для глаз – остальные чувства играют еле слышную вторую скрипку». Но сейчас уже речь идет о сохранении исчезающего мирового культурного наследия, этого уникального «города-призрака», который явно перенасыщен туристическими потоками.

***

Философский дискурс многомерной темы «туризм и география» раскрывает систематизированную деятельность всех участников полиструктурной системы рынка туристических услуг, в котором выделяются: географическая составляющая, отражающая пространственную сущность познавательного и образовательного туризма; экономическая составляющая, которую можно интерпретировать как предпринимательскую деятельность в сфере активно развивающейся индустрии туризма; культурологическая составляющая, отражающая способ туристической деятельности и его духовно-культурную ценность одновременно. Указанные аспекты обогащают когнитивный опыт, связанный с мыслительными процессами при знакомстве с архитектурными шедеврами и музейными сокровищами, эмоциональный опыт, формируемый при новой встрече с представителями другой национальности, например, при анализе атмосферы гостеприимства, наконец, поведенческий туристический опыт, состоящий в накоплении практических действий поведения на пляже отдыхающего и путешествующего человека.

Туристический опыт как разновидность «физических усилий» можно накапливать всю сознательную жизнь, тщательно храня и переосмысливая туристические впечатления, сравнивая материальные затраты

в разных туристических поездках, читая и обсуждая отзывы о пребывании там. Поскольку радости повседневного бытового опыта со временем стираются и приедаются, то с точки зрения «осознанных впечатлений» от зарубежного туризма могу сказать, что, хотя путешествую давно, ничего плохого об этом сказать не могу.

Однако определенный когнитивный диссонанс вызывает то обстоятельство, что с географией зарубежного туризма связаны не только приятные впечатления, относящиеся к сфере культурного досуга и отдыха, но и оценка меры затраченного на это труда. «Несмотря на явно присутствующий (и легко замечаемый самим туристом) спонтанно-игровой компонент путешествия как увлекательного поиска новых эстетически значимых переживаний – вследствие чего последний склонен думать, что, предпринимая очередное путешествие, он таким способом организует свой досуг и проводит свое собственное свободное время, в действительности в его деятельности зачастую присутствует и изрядный элемент трудовых усилий» [7, с. 81]. В длительных автобусных турах – это перемещение багажа в гостиницы, непредвиденные ожидания при пересечении границы и длительные переезды через транзитные территории. Но физическая усталость от путешествия быстро проходит, а впечатления сохраняются, поэтому чувства, воспоминания и переживания от хорошей поездки не только остаются с туристом навсегда, но и формируют личный трудовой «багаж впечатлений», который влияет на его дальнейшее поведение. Французский прозаик-реалист Гюстав Флобер как бесстрастный наблюдатель утверждал: «Путешествия помогают нам быть скромнее». Однако после летнего познавательного путешествия автор, критически делясь впечатлениями, чем-то отдаленно напоминает героя остросюжетной картины Василия Поленова «Сказитель былин Никита Богданов», в которой настроение работы передает рассказчик, прошедший уже не одну сотню километров, с очень усталым, но умным и благородным лицом.

Если рассматривать эволюцию профессиональной туристической деятельности как объекта научного исследования, то нельзя не обратить внимание на важную математическую компоненту соответствующего проблемно-ориентированного образования, поскольку для эффективного развития многогранной туриндустрии необходимо применять не только современные компьютерные технологии, но и уметь строить теоретико-математические модели ее развития, анализировать и осмысливать которые невозможно без математического понимания моделей бурно развивающейся инновационной сферы. Достаточно привести один хорошо известный пример с конкретным «туристическим» смысловым содержанием. Знаменитый философ «кенигсбергский домосед» Иммануил Кант, гуляя по мостам своего любимого города, сформулировал знаменитую задачу о кенигсбергских мостах. В ней требовалось определить маршрут обхода четырех частей суши по семи мостам города Кенигсберг через реку Прегель так, чтобы этот маршрут начинался и заканчивался на одной и той же части суши, не проходя ни по одному из мостов дважды. Совершенно неожиданное решение задачи о семи мостах нашел математик Леонард Эйлер, который доказал, что такой маршрут в принципе невозможен, заложив тем самым основы новой теории графов, используемой также в «математической аргументации путешественников». Но это уже относится к связям теоретико-математических исследований с многообразием различных характеристик географических и негеографических наук.

Список использованных источников

1. *Игнатьева, И. Ф.* Многомерность туризма: философский, экономический, политический аспекты / И. Ф. Игнатьева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. – 2017. – Т. 33, вып. 3. – С. 307–315.
2. *Александрова, А. Ю.* Структурно-функциональный анализ туристического пространства мира / А. Ю. Александрова // Вестник Московского университета. Серия 5. География. – 2009. – № 4. – С. 21–26.
3. *Зырянов, А. И.* География и туризм: различие и общность интересов / А. И. Зырянов // Современные проблемы сервиса и туризма. – 2014. – № 1. – С. 10–15.
4. *Стригунова, Д. П.* Внешнеэкономические сделки в сфере организованного международного туризма: понятие, содержание и критерии классификации / Д. П. Стригунова // Современное право. – 2007. – № 10. – С. 90–95.
5. *Чжун Сяньвэй.* К изучению культурологии туризма / Чжун Сяньвэй // Ойкумена. Регионоведческие исследования. – 2008. – № 3. – С. 5–16.
6. *Мошняга, Е. В.* Концепт «культурный туризм» в системе концептов международного туризма / Е. В. Мошняга // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 3. – С. 173–178.
7. *Леонов, В. Е.* К феноменологии туризма: скрытый труд за видимостью досуга / В. Е. Леонов // Петербургский экономический журнал. – 2015. – № 1. – С. 80–85.

Аннотация

Современный туризм с точки зрения предоставляемых туристических услуг крайне неравномерен. Он обусловлен географическими, экономическими и культурными аспектами туристической деятельности. В статье рассматриваются проблемы обустроенности туристического пространства и философский дискурс особенностей «многомерного туризма».

Abstract

The modern tourism is extremely non-uniform in terms of the provided tourist services. It is caused by geographical, economic and cultural aspects of tourist activity. The article considers problems of components of tourist space and a philosophical discourse of the «multidimensional tourism» features.

Академическая грамотность в новой образовательной парадигме

С. М. Володько,
доцент кафедры делового английского языка,
кандидат педагогических наук,
Белорусский государственный экономический университет;
Т. В. Жмакина,
преподаватель кафедры иноязычной коммуникации Института управленческих кадров,
магистр филологических наук,
Академия управления при Президенте Республики Беларусь

Современный этап развития высшей школы, характеризующийся процессами интернационализации образования, международной академической мобильностью, укреплением позиций английского языка в академическом мире, развитием информационных и коммуникационных технологий, поставил на повестку дня вопрос об уточнении целей, задач и содержания обучения иностранным языкам в вузе. В этом контексте введение понятия «академическая грамотность» и обоснование ее структуры может явиться тем механизмом, который позволит уточнить цели, содержание и методы иноязычной подготовки студентов в условиях роста академической мобильности и интернационализации отечественного образования.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 14.05.2019.

Академическая грамотность может дать возможность сформировать у студентов такой набор компетенций, который позволит им успешно обучаться в вузе и продолжить свое профессиональное развитие. Эти компетенции являются «многомерными, многофункциональными, интегративными, междисциплинарными и выступают средством личностного развития» [1, с. 36].

Грамотность проявляется различными способами в речи и письме в разных культурах, и ее развитие не есть «просто формирование умений чтения и письма, это развитие способов мышления, характерных для данного культурного сообщества» [2, с. 79].

Академическая грамотность – это понимание того, как осуществлять коммуникацию в академическом дискурсе. Она представляет собой совокупность компетенций, которые могут формироваться в рамках разных дисциплин, быть относительно независимыми друг от друга и включать не только когнитивную и операционно-техническую составляющие, но и поведенческий и мотивационный социальные аспекты.

Согласно новой концепции грамотности специалиста XXI века, появившейся в начале нового тысячелетия, «новая грамотность» подразделяется на академическую и цифровую.

Академическая грамотность понимается как «комплексные умения, связанные прежде всего со знаковой, текстовой языковой деятельностью, которые позволяют не только критически оценивать, анализировать и правильно интерпретировать различного рода информацию, но и продуцировать новые знания, выдвигать, обосновывать и логически упорядочивать собственные мысли» [3, с. 135].

Под цифровой грамотностью понимают «комплексные умения, связанные с коммуникацией посредством различных мультимедийных средств» [4, с. 265]. Как отмечает И. Б. Короткина, «именно здесь наметилась основная роль нового образования» [5, с. 22]. Цифровой грамотностью дети овладевают самостоятельно. Овладеть академической грамотностью можно только в системе образования посредством целенаправленного развития соответствующих знаний, умений и способностей критически оценивать, анализировать, сопоставлять информацию, делать самостоятельные выводы, продуцировать собственные гипотезы, обосновывать их состоятельность и выражать всё это в форме связного, логически упорядоченного и структурированного текста.

На современном этапе проблема обучения студентов академическому английскому языку стоит особенно остро в силу активизации процессов интеграции в международную академическую среду. Студентам предлагаются курсы на английском языке, которые читают специалисты из ведущих университетов мира, а одной из приоритетных составляю-

щих обучения становится научно-исследовательская работа студентов.

В связи с пересмотром целей и содержания иноязычного образования сегодня следует говорить не столько о преподавании английского языка для профессиональных целей, сколько о потребности вырабатывания академической коммуникативной компетенции в рамках обучения английскому языку для академических целей, направленной на формирование у студентов способности обучаться и самостоятельно осуществлять исследования на английском языке. Достижение данной цели неотделимо от формирования у студентов общей академической грамотности.

Уровень сформированности у студентов академической грамотности, которая представляет собой совокупность определенных навыков и умений, включающих рефлексивное и критическое мышление, способность к самообучению, осознание себя частью мирового академического сообщества, интеграцию в академическую культуру вуза, социальную и языковую среду, являются сегодня одним из показателей качества образования.

Используя понятие компетентности, Б. Грин [6] выделяет три основных аспекта академической грамотности: языковую письменную (операциональный компонент), дискурсивную и культурную (культурный компонент), критическую, под которой имеются в виду способ понимания и трактовка знания.

На основании этого утверждения можно сделать вывод о том, что понятие «академическая грамотность» наряду с искусством презентаций, культурой речи, навыками аргументации, ведения дискуссии и т. д. включает также академическое письмо и академическое чтение, развитие которых должно осуществляться в комплексе.

Проблема академических навыков, которые представляют собой комплекс таких навыков, как академическое письмо, академическое чтение, академическое выступление, академические умения и т. д., все чаще становится предметом жарких дискуссий и в сфере преподавания, и в сфере исследования.

В сегодняшней образовательной парадигме формирование академических навыков студентов носит формальный характер, так как далеко не во всех высших учебных заведениях в учебный план сознательно включен курс академической работы, который предполагает знакомство со спецификой научного стиля речи, жанрами научных текстов и научным дискурсом. В то же время существующие реалии требуют от студента и будущего специалиста освоения вышеперечисленных аспектов не только на русском языке, но и на английском. Эта проблема типична для большинства национальных университетов.

Осознание проблемы недостаточности развития навыков чтения высшего уровня, к которым относятся критическая оценка позиции автора, разумности и убедительности аргументации, развертывание и аргументирование собственной позиции по существу вопроса, определение взаимосвязей между приобретенным ранее знанием и информацией, полученной после прочтения нового текста, внесет существенный вклад в формирование профессиональных и исследовательских компетенций обучающихся и будет способствовать их успешному вхождению в мировое образовательное и научное пространство.

Все это позволяет прийти к заключению, что существует острая необходимость переоценки приоритетов в языковом образовании и создании эффективной методики обучения академическому чтению и академическому письму в современном национальном университете, направленной на формирование у студентов навыков, необходимых им не только для написания эссе по изучаемым дисциплинам, но и для успешного обучения в вузе в целом. Вследствие этого приоритетной задачей учебных курсов на начальном этапе обучения в вузе должно стать развитие академической грамотности студентов, где формирование навыков академического чтения и академического письма является тесно взаимосвязанным процессом: без умения читать, анализировать научную литературу по специальности и извлекать из нее необходимую информацию невозможно овладеть академическим письмом.

Так как современная система высшего образования призвана осуществлять качественную подготовку специалистов, конкурентоспособных на мировом рынке, встает вопрос о пересмотре учебного плана программ первой и второй ступеней образования в целом и содержания курса «Иностранный язык» в частности.

Актуализируя значимость академического письма, вопрос о том, что, как и каким способом нужно читать для того, чтобы научиться писать, остается почти незатронутым. А ведь академическое чтение является условием академического письма, т. е. «академическое письмо начинается с академического чтения» [7, с. 12].

Проблема академического чтения, которое определяется как «отдельный вид чтения, направленный на извлечение информации из текстов научно-популярного и научного стилей речи, анализ структуры научного текста и, в конечном счете, на создание вторичного текста (конспекта, реферата, аннотации)» [8, с. 193], является неоправданно недооцененной и, как результат, почти неразработанной.

Академическая грамотность студента подразумевает владение стратегиями просмотрового, поискового, изучающего и критического чтения. К навыкам чтения, необходимым для успешного обучения, часто относят умения антиципации позиции автора, дифференциации основной и второстепенной информации, перевода имплицитно выраженной информации в эксплицитную, а также владение жанровыми особенностями академических текстов, знание законов их построения, понимание причинно-следственных текстовых связей, законов обеспечения его когезии и когерентности.

Формирование умения извлекать информацию из аутентичного текста является одним из ключевых направлений в обучении студентов неязыковых специальностей университета, цель которого – подготовка компетентных специалистов, конкурентоспособных профессионалов, умеющих находить, анализировать и использовать качественную информацию на иностранном языке в своей профессиональной деятельности. Чтение относится к системообразующей основе формирования информационно-академических умений, обеспечивающих непрерывность процесса самообучения и самообразования личности.

В современной научной литературе существует определенный взгляд относительно стратегий обучения академическому чтению. В частности, выделяются следующие стратегии:

1. Стратегия «сверхбыстрого или поискового чтения». Представляет собой просмотр литературы «по диагонали», нередко с поиском по ключевым словам. Применяется, когда в книге нужно найти конкретную информацию, необходимую для целей исследования.

2. Стратегия «быстрого или конспективного чтения». Направлена на обнаружение в тексте нужной информации, которая выписывается или копируется с одновременным указанием библиографической информации. Подходит для начинающих исследователей.

3. Стратегия «медленного или глубокого чтения (вчитывания)». Свойственна чтению базовой литературы по той или иной области знания. Медленное чтение имеет форматы перечитывания и чтения с разбором характерных для чтения сложных источников. Подходит для продвинутого уровня исследований.

4. Стратегия «контекстного чтения или прочтения». Характеризуется свободным переходом от одной стратегии чтения к другой и, как правило, используется в случае прекрасного владения проблематикой исследования.

5. Стратегия «рецензирующего чтения». Направлена на поиск главным образом недостатков в тексте.

6. Стратегия «поддерживающего или компетентностного чтения». Направлена на чтение научной литературы с целью ознакомления с последними тенденциями и повышения компетентности.

Линейное представление использования стратегий чтения как в рамках одного текста, так и в рамках работы с текстами в течение длительного времени имеет следующий формат: (1) просмотр информации, (2) конспектирование необходимых деталей, (3) вчитывание, перечитывание и иногда разбор, (4) авторское прочтение текста – создание вторичного текста.

По мере формирования умений академического чтения обучающиеся приближаются к процессу воспроизведения или создания вторичных текстов на основе прочитанных, которые выступают базой для написания собственных академических текстов.

Внедрение в академическую практику стратегий чтения, которые, на наш взгляд, совершенно не подходят для академических целей, так как за ними не следует письмо, создают существенную помеху развитию навыков академического чтения. Среди них: стратегия «быстрого неконспективного или поверхностного чтения», подходящая для чтения в удовольствие, но не для получения систематических знаний; стратегия «просмотрового чтения», которая близка к быстрому неконспективному чтению; стратегия «осведомляющегося чтения или заглядывания», которая актуальна для просмотра быстро меняющейся и незначительной по объему информации разной тематики, такой как лента новостей.

Многие исследователи говорят о роли письма и его благоприятном влиянии на интеллектуальное развитие человека. Будущим специалистам, помимо дисциплинарных знаний, необходимы умения критического мышления, которые направлены на усвоение, воссоздание и демонстрацию знаний. В данном случае письмо является не конечным продуктом учебного процесса, а способом эффективного обучения, так называемым writing-to-learn. Также акцентируется тесная взаимосвязь письма и мыслительной деятельности.

В США основой обучения студентов в вузе признается обучение письму. Все знания, умения и навыки должны формироваться посредством письменной деятельности, чтения и критичности мышления. Сегодня в университетах США образовательный процесс строится на основе двух подходов – Writing across curriculum (WAC) и Writing in disciplines (WID), в которых ключевым видом деятельности является письмо.

WAC – это подход к обучению, в котором письменная компетенция является первостепенной и весь образовательный процесс по освоению и активизации новых знаний строится на основе активного использования письменной речевой деятельности. Таким образом, компонент письма может быть внедрен в структуру любой преподаваемой дисциплины.

WID подразумевает активное использование письменной речевой деятельности для освоения знаний в рамках определенной дисциплины, ознакомление с дисциплинарными способами мышления и выражения мысли, традициями и жанрами письма. При этом значимым является как процесс создания текста (т. е. происходит поэтапное обучение работе с текстом), так и продукт письменной деятельности (т. е. детально анализируются все характеристики готового текста).

В университетах Великобритании в процессе обучения также уделяется существенное внимание развитию письма. Но в отличие от подхода, который применяется американскими вузами, английская традиция обучения письму представляет собой систему, в которой существенная роль отводится индивидуальным консультациям, приуроченным к регулярным занятиям и ориентированным на развитие навыков уст-

ного и письменного общения в академической среде. Основное различие двух систем заключается в отсутствии обязательных курсов по обучению письму в ведущих британских университетах.

Канадские университеты преимущественно используют американскую систему обучения письму.

Многие европейские университеты особое внимание уделяют развитию компетенций, связанных со способностью производить письменные тексты на языке обучения. Как правило, специализированное обучение письму в данных университетах осуществляется на основе американской модели обучения письму в рамках академических дисциплин (WAC, WID) посредством предоставления студентам поддержки через центры академического письма.

К сожалению, на сегодняшний день существуют единичные примеры успешного обучения академическому письму на родном языке в университетах Европы.

Несмотря на озабоченность некоторых ученых, проблеме преподавания академического письма на родном языке в российских и белорусских вузах не уделяется должного внимания, а преподаватели-практики все чаще говорят о низком уровне сформированности навыков письма у студентов и о необходимости специализированного академического обучения.

И. Брюс [9, с. 123] выделяет три стадии развития академического письма, которые способствуют формированию успешной академической или профессиональной карьеры:

• развитие основных компетенций, способствующих деконструкции и реконструкции дискурса изучаемой дисциплины;

• формирование своего «авторского голоса» и «авторской идентичности» в данном дискурсивном сообществе;

• развитие критической компетенции, которая позволяет предлагать инновационные идеи, бросать вызов, оспаривать и реформировать дискурс определенного академического сообщества.

Несмотря на несомненную значимость академического письма в современной образовательной парадигме, в нашей республике ему отводится весьма скромное место. В отечественной методике за письменной речью закрепился статус вспомогательного средства обучения другим видам речевой деятельности.

Между тем преподаватели американских университетов отмечают, что эссе обучающихся там русскоязычных студентов характеризуются «асимметричностью, непоследовательностью, детализацией нерелевантных аспектов, слабой аргументацией, предвзятостью, отсутствием плана изложения и ссылок на используемые источники» [10, с. 66].

Реальным решением данной проблемы видится введение на начальном этапе обучения специальных курсов на русском языке, основная задача которых заключается в развитии академической грамотности. В рамках данных курсов студенты должны овладеть не только азами грамотной академической речи, освоить жанровые особенности научных текстов, научиться читать тексты различной сложности на родном языке, но и изучить теорию аргументации. Подобная практика существует во многих зарубежных вузах.

Корреляция письма и чтения как комплементарных видов речевой деятельности выступает предметом пристального изучения многих западных исследователей, которые раскрыли механизмы их взаимодействия и доказали эффективность взаимосвязанного обучения чтению и письму. Обоснованием является тот факт, что как в основе письма (происходит кодирование мысли в слово), так и в основе чтения (происходит декодирование) лежит единый графический коммуникационный код. Кроме того, данные виды речевой деятельности схожи и на психофизиологическом уровне.

Таким образом, дуализм писательской и читательской деятельности основан на лежащем в основе письма и чтения механизме кодирования и декодирования мыслей, который опирается на внутреннюю речь и включает такие этапы, как планирование, создание и контроль. Чтение текста с позиции автора, понимание стилевых, структурно-организационных основ текста создает предпосылки для использования читаемого текста в качестве модели для создания собственных текстов в будущем. В свою очередь автор письменного текста и читатель являются носителями одной системы знаний о языковой системе, предмете содержания текста, законах построения текста, жанровых особенностях данного функционального стиля, а также основах процесса коммуникации, в частности, между читателем и писателем. Более того, создавая текст, автор синтезирует знания о теме высказывания, стиле и правилах организации текста, приобретенные в процессе чтения текста, созданного другими.

В контексте мультилингвальности, подразумевающей развитие языковых компетенций студентов на двух (родном и иностранном) и более языках, сегодня можно говорить о всё возрастающем интересе к проблемам развития академического письма на родном языке параллельно с обучением английскому языку для академических целей.

Академическое письмо учит генерировать собственные идеи, логически их организовывать, структурировать текст, обосновывать каждую гипотезу и выстраивать текст. Академическое письмо включает в себя такие жанры, как эссе, конспект, реферат, аннотация, рецензия, курсовая работа. Все эти навыки и умения обучающиеся приобретают в вузе при получении степени бакалавра и магистра. В аспирантуре необходимо использовать такие жанры, как обзор научной литературы, научный доклад, научная статья, научная дискуссия и т. д.

Итак, при обучении английскому языку необходимо учитывать следующие жанры академического письма:

• исследовательский план (обоснование и планирование исследовательского проекта);

• исследовательская статья (изучение проблемы со ссылкой на предыдущие исследования);

• сравнительная критика (анализ и сравнение двух и более проблем в процессе дискуссии);

• проблема, основанная на исследовании, эссе (сбор аргументов на поставленный вопрос);

• исследовательская работа (формирование собственной проблемы и способы ее разрешения);

• утверждающее эссе, аргументированное (простое решение проблемы без дополнительных исследований);

• общий обзор (оценка решения проблемы);

• критика (критические рекомендации автора);

• тезис (исследовательская работа, выполненная для подтверждения тезиса).

По авторитетному мнению И. Д. Короткиной, в процессе обучения иностранному языку студент должен приобрести следующие знания и умения:

• знать жанры академического письма (эссе, аннотация, реферат, рецензия, доклад, научная статья, монография);

• уметь анализировать научные статьи, опираясь на знания в области стилистики, композиции;

• владеть навыками библиографического описания печатных изданий, электронных ресурсов, а также навыками самостоятельного написания научных статей по теме своей диссертации, монографий, эссе, докладов, публичного представления своей научной работы.

В процессе обучения академическому письму формируются следующие академические компетенции:

• понимание академического текста с точки зрения международных норм письменной коммуникации;

• умение работать с источником информации и обосновывать собственную и оригинальную точку зрения;

• владение навыками структурированного текста и грамотной организации его содержания;

• умение оперировать системами критериев оценки академической (научной, профессионально-ориентированной) письменной работы, чтобы оценить свой и чужой тексты;

• обретение языковых навыков (стиля, лексики, структуры), необходимых для грамотного написания профессиональных, деловых и информационных документов, статей [11, с. 140].

Таким образом, рассмотрение академической грамотности как «способности эффективно функционировать в мультилингвальной академической среде, осуществлять межкультурную коммуникацию (письменную и устную) на базе профессионально-ориентированных текстов разных жанров, критически мыслить, повышать свою самообразовательную компетентность в учебных и профессиональных целях, понимать и принимать ценности академического сообщества и нести ответственность за результат обучения» [12, с. 144] диктует необходимость научного подхода к формированию академических навыков студентов, соответствующих требованиям времени, и технологий их развития.

Список использованных источников

1. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

2. *Street, B. V.* What's «new» in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice / B. V. Street // Current issues in comparative education. – 2003. – № 5(2). – P. 77–91.

3. *Goodfellow, R.* Literacy, literacies and the digital in higher education / R. Goodfellow // Teaching in Higher Education. – 2001. – Vol. 16, № 1. – P. 131–144.

4. *Buckinghan, D.* Defining digital lireracy / D. Buckingham // Digital Kompetanse. – 2006. – № 1(4). – P. 263–276.

5. *Короткина, И. Б.* Академическая грамотность и система оценки в парадигме образования / И. Б. Короткина // Ценности и смыслы. – 2017. – № 5(51). – С. 20–31.

6. *Green, B.* The new literacy challenge / B. Green // Literacy Learning: Secondary Thoughts. – 1999. – Vol. 7(1). – P. 36–46.

7. *Ярская-Смирнова, Е.* Создание академического текста: учебное пособие для студентов и преподавателей вузов / Е. Ярская-Смирнова. – М.: ООО «Вариант»: ЦСПГИ, 2013. – 156 с.

8. *Лытаева, М. А.* Academic skills: сущность, модель, практика / М. А. Лытаева, Е. В. Талалакина // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 178–201.

9. *Bruce, I.* Theory and Concepts of English for Academic Purposes / I. Bruce. – Palgrave Macmillan, 2011. – 227 p.

10. *Елизарова, Г. В.* Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб., 2001. – 352 с.

11. *Короткина, И. Б.* Академическое письмо: на пути к концептуальному единству / И. Б. Короткина // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С. 136–142.

12. *Смирнова, Н. В.* Академическая грамотность как фактор иноязычной профессиональной подготовки / Н. В. Смирнова // Вестник ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 1. – С. 140–147.

Аннотация

В статье рассматриваются понятие «академическая грамотность», ее структура, развитие и роль в формировании профессиональных компетенций специалистов. Подчеркивается необходимость развития академической грамотности, прежде всего на родном языке. Изучается потенциал иностранного языка в формировании академической грамотности. Обосновывается эффективность взаимосвязанного обучения академическому чтению и академическому письму.

Abstract

The article considers the concept «academic literacy», its structure, development and the role it plays in the process of enhancing professional competences for specialists. The priority to develop native-language academic literacy is stressed. The capacity of a foreign language for forming academic skills is scrutinised. The efficiency of simultaneous training in academic reading and academic writing is grounded.

Оценка студентами преподавателей университетов: мировой опыт

Е. Г. Полупанова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Белорусский государственный университет

Вопрос о целесообразности оценки преподавателя университета студентами обсуждается в зарубежном научном дискурсе по рейтинговой проблематике уже многие десятилетия. Несмотря на то, что в этой сфере накоплен огромный эмпирический материал, в русскоязычных исследованиях он нашел лишь фрагментарное освещение.

Так, Ю. С. Алферов (1997) и В. А. Матюхин (1992) рассматривают некоторые вопросы оценки и аттестации кадров образования за рубежом в прошлом веке. Г. Андрущак (2007), Е. Ю. Васильева (2005), О. А. Гришина и др. (2015), Т. Е. Исаева (2010) и другие обращаются в отдельных разделах своих публикаций к мировому опыту в рассматриваемой сфере

Это обусловило постановку научной проблемы: роль оценки университетского преподавателя студентами в англоязычном научном дискурсе.

В рамках статьи кратко представлены ретроспектива, сегодняшнее состояние и перспективы оценки студентами университетского преподавателя на основе изучения англоязычного дискурса.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 02.05.2019.

Оценка студентами преподавателей впервые была введена в 1920-х гг. в США. В конце 1960-х гг. «Оценка студентами эффективности преподавания» (Students' Evaluations of Teaching Effectiveness – SET) получила общенациональное (ныне – под разными названиями) и общемировое распространение. За почти 100-летний период написано множество работ, которые освещают эту проблематику в разных областях знания и с разных точек зрения.

Особый интерес с позиций принципа историзма по этому направлению представляют публикации широко цитируемого психолога Г. Марша. Он изучает проблему в развитии на протяжении нескольких десятилетий и в целом выступает пропонентом оценки студентами преподавателей. В своих многолетних исследованиях Г. Марш расставляет определенные акценты. В частности, им предложен авторский инструмент «Оценки студентами качества образования». На основе изучения результатов оценивания одних и тех же преподавателей на протяжении 13 лет ученый пришел к выводу о стабильности средних оценок, а следовательно, объективности такой оценки. Вместе с тем он указывает на многогранность такой оценки и предостерегает от ее использования как единственного или основного инструмента оценивания преподавателя [1; 2].

Г. Марш имеет многочисленных сторонников по всему миру, которые полностью или частично с ним согласны [3]. Однако его не менее многочисленные противники, точку зрения которых хорошо выразил Г. Горнстейн (2017), уверены, что это «неадекватный инструмент» и «тирания для преподавания». Сложная и непредсказуемая работа преподавателя в условиях меняющихся ценностных установок молодежи и рейтинговая система подталкивают даже тех, кто стремится к инновациям, «не раскачивать лодку», чтобы «не вызвать сопротивление» и, как результат, не получить низкий рейтинг, что ведет «к непростым и мутным отношениям» [4, с. 5].

В США до 1970-х гг. оценка преподавателей студентами учитывалась для формулирования положений по улучшению качества преподавания в университете. Позже она легла в основу кадровых решений по каждому отдельному преподавателю как показатель его профессиональной компетентности. Такая трансформация спровоцировала всплеск негатива со стороны преподавателей, отмечавших субъективность оценки студентов.

Субъективность может быть вызвана разными причинами. Одна из них формулируется так: студентов прежде всего заботят оценки, а не качество обучения. Есть исследования, которые рассматривают гендерные, расовые, возрастные и другие предпочтения студентов. Низкий рейтинг преподавателя может быть «не столько следствием плохого преподавания, сколько в значительной степени предопределен неконтролируемыми критериями: непредпочитаемый пол, возраст, "несимпатичный" и др.» [4, с. 5]. А. Боринг приходит к выводу, что «мужчины воспринимаются представителями как мужского, так и женского пола как более знающие преподаватели» [5]. Дж. Фелтон и др. (2004), проана-

лизировав 3190 преподавателей через 65 678 постов на специальном веб-сайте, пришли к выводу, что физически привлекательные преподаватели получают более высокие оценки [6].

Ныне в большинстве университетов оценка используется как для промежуточного оценивания (например, в качестве обратной связи для совершенствования преподавания), так и для итогового оценивания (например, сопоставление педагогической компетентности преподавателей для принятия административных решений и при проведении внешних проверок).

В США с 1999 г. издаются общенациональные «Стандарты образовательного и психологического тестирования». Отдельные их положения применимы в том числе и для оценки студентами преподавателей. Стандарты содержат следующие разделы: основы (валидность, достоверность, справедливость); процесс (разработка, баллы, шкалы, администрирование, отчетность и ее интерпретация, дополнительная информация, права и обязанности тестируемых/пользователей); применение тестов (разные виды тестирования).

В качестве примера рассмотрим практику оценивания деятельности преподавателя в университете Мичигана (США). Этот опыт представляет особый интерес с точки зрения того, что система оценки преподавания была модернизирована буквально вчера – в 2018 г.

В электронном опроснике университета содержится восемь обязательных вопросов (уровень университета) (1. Этот курс углубил мое понимание предмета. 2. Мой интерес к этой теме возрос благодаря этому курсу. 3. Я знал, чего от меня ждут при изучении этого курса. 4. У меня было сильное желание пройти этот курс. 5. По сравнению с другими курсами равного кредита (зачетных единиц), рабочая нагрузка для этого курса была (гораздо легче, легче, типичной, сложнее, гораздо сложнее). 6. Преподаватель демонстрировал хорошую подготовку к занятиям. 7. Преподаватель понятно объяснял материал. 8. Преподаватель относился к студентам с уважением) и два дополнительных обязательных вопроса (да/нет): «В целом это был отличный курс», «В целом преподаватель показал себя как отличный преподаватель». Далее идут 12 вопросов по выбору из каталога вопросов (уровень факультета). При этом допускается любая комбинация количественных (закрытого типа) и качественных (комментарии) вопросов. И наконец, пять вопросов преподавателя (индивидуальный уровень). Преподаватели могут выбрать из каталога или придумать свои вопросы: три – закрытого типа и до двух – открытого типа. Приведем несколько предлагаемых вопросов открытого типа: что можно изменить в этом курсе? Самый запоминающийся опыт при изучении курса? [7].

Таким образом, модернизированная онлайн-система опроса в университете Мичигана имеет ряд основных характеристик: вопросы закрытого и открытого типа с абсолютным преобладанием первых; многоуровневость составления вопросов (уровень университета, факультета, преподавателя); допускаются как вопросы из существующего обширного каталога вопросов (1675 вопросов), так и создание «своих» вопросов преподавателем; количество вопросов из каталога по оценке курса преобладает над вопросами по оценке преподавателя.

Как видим, форма оценивания совершенствуется, в том числе и согласно логике становления технологического общества: от опроса на бумажном носителе в его различных вариантах до онлайн-опросов, которые, однако, не принесли ожидаемого позитива. Отмечаются усталость студентов от всевозможных опросов и низкий уровень участия в них.

Канадские исследователи П. Грейвсток и Е. Грегор-Гринлив подготовили доклад, изучив более ста работ по оценке студентами преподавателей. Они пришли к выводу, что «анализ литературы в этой области не может быть всеобъемлющим, учитывая огромное количество исследований, которые существуют на сегодняшний день (и продолжают появляться)» [3, с. 8]. Мы полностью разделяем данную точку зрения, поскольку эта тенденция сохраняется и сегодня.

Отметим и то, что мнения исследователей при рассмотрении этой проблематики иногда не просто различны, а диаметрально противоположны, что зависит от целей и параметров исследования, научного инструментария, мировоззренческих и профессиональных установок авторов и других факторов. Во многом это обусловило эмпирическую стихийность исследований, дисбаланс эмпирического и теоретического, который выражается в многополярности мнений исследователей о роли и месте оценки преподавателей студентами. Тем не менее с определенными допущениями все исследования можно разделить на две основные группы: «за» оценку преподавателей студентами (под разными названиями и в разном ракурсе) и «против» нее. В таблице 1 кратко представлены плюсы и минусы оценки преподавателей студентами на основе нашего анализа зарубежного дискурса по этой проблематике.

Несколько подробнее об отдельных положениях, представленных выше.

Валидность оценки студентами преподавателей – постоянно дискутируемый вопрос. Американский специалист Ф. Старк был приглашен для оценки SET в 2016 г. в Риерсон университет (Канада). Он как эксперт международного уровня приводит многочисленные доводы, почему такая оценка в целом не может быть валидной или надежной. Те же авторы, которые утверждают обратное, по его мнению, провели свои исследования на невысоком научном уровне [8, с. 5]. П. Спурен и др. (2013) проанализировали несколько сотен работ по этому направлению через многомерное рассмотрение валидности. Их вывод таков: «Полезность и валидность, которая приписывается “оценке студентами эффективности преподавания”, по-прежнему вызывает сомнение» [9, с. 32].

В опросах встречаются понятия «эффективный преподаватель», «компетентный преподаватель», «ин-

Таблица 1

Анализ плюсов и минусов оценки университетских преподавателей студентами сквозь призму взглядов зарубежных исследователей [3–5; 8; 9]

Плюсы оценки университетских преподавателей студентами	Минусы оценки университетских преподавателей студентами
Легкий и дешевый способ оценки деятельности преподавателя: P. C. Abrami (2001); W. E. Cashin (1999); D. E. Clayson, (2009); B. G. Davis (2009); P. Seldin (1999); P. Seldin, J. E. Miller, C. A. Seldin (2010) и др.	Нет единого обоснования тому, что, как, когда измерять и насколько это валидно/полезно/корректно: R. Beecham (2009); A. Boring, K. Ottoboni, P. B. Stark, (2016); M. Braga, M. Paccagnella, M. Pellizzari (2014); P. Hoefer, J. Yurkiewicz, J. C. Byrne, (2012); P. Spooren, B. Brockx, D. Mortelmans (2013); P. B. Stark, R. Freishtat (2014); R. E. Wright, (2006); P. J. Yunker, J. A. Yunker (2003) и др.
Измерение в основном проводится в баллах (вопросы закрытого типа), которые благодаря балльной системе дают некую объективность измерения эффективности преподавателя: T. Beran, C. Violato, D. Kline (2007); P. A. Cohen (1981); H. Marsh (2007) и др.	Кажущаяся объективность, так как баллы основаны на субъективном мнении студентов: H. Hornstein, E. Law (2017). Нет общего понимания, что в этом контексте есть «эффективность». На деле измеряется: • удовлетворенность курсом/преподавателем, но не эффективность: P. C. Abrami, S. D'Apollonia, P. A. Cohen (1990); • популярность преподавателя, в том числе благодаря физическим данным: R. Beecham (2009); P. B. Stark, R. Freishtat (2014); • собственный опыт студента, полученный во время изучения курса и общения с конкретным преподавателем: W. E. Becker, W. Bosshardt, M. Watts (2012)
Действенный инструмент в руках администрации университета в работе с преподавателями при решении кадровых вопросов	«Кнут» в руках администрации университета, а также студентов (?!), результат применения которого – деморализация, страх, неуверенность преподавателей и их сильная зависимость не только от администрации, но и от студентов: W. E. Becker (2000); D. Clayson et al. (2006); R. Sproule (2000) и др.
Измерение индивидуальных усилий должно способствовать «здоровой» конкуренции среди преподавателей и совершенствованию качества обучения: J. Blackmore, (2009); T. Beran et al. (2007); O. J. Olivares (2003); J. Titus (2008)	Должно, но не факт, что способствует в условиях неопределенности того, что есть качество обучения и как с ним связана оценка преподавателя студентами: Hodges & Stanton (2007); N. Kornell, H. Hausman (2016); P. Spooren et al. (2013)

новационные методы обучения», «качество преподавания» и др. На этот счет у исследователей нет консенсуса. «Так насколько достоверно это может оценить студент?» – вопрошают исследователи. «Взгляд студента важен, но студенты не имеют достаточно знания, для того, чтобы распознать хорошее преподавание», – считают Н. Корнелл и Х. Хаусман, спрашивая: «А действительно ли лучшие преподаватели получают лучшие рейтинги?» [10].

В этих условиях перед преподавателем возникает дилемма: быть хорошим преподавателем или быть удобным преподавателем. Некоторые авторы рассматривают вопрос о том, не вынуждают ли преподавателей «покупать» лучшую оценку (студентов) за счет более снисходительных оценок знаний студентов. Как следствие – оценки выше, а уровень знаний – ниже, «и все потому, что студенты сегодня – это клиенты, и колледжи хотят, чтобы они были довольны» [11]. Другими словами, такое оценивание может вести не к повышению качества обучения (декларируемая цель), а к его снижению (реальная практика).

Для минимизации негативных последствий применяется многоуровневость оценивания преподавателя. Так, Р. Берк предлагает 12 способов измерения эффективности преподавания: студенческие оценки, экспертные оценки, самооценка, видео реального занятия преподавателя, интервью студентов (разные формы обсуждения того, что происходит при изучении конкретного курса), опрос выпускников (ретроспективный рейтинг преподавателя спустя год, пять, десять лет после окончания университета), рейтинг от работодателя выпускника, рейтинг от администрации университета, публикационная и прочая активность преподавателя, награды и поощрения преподавателя, показатели результатов обучения студентов, портфолио преподавателя [12, с. 49].

Университеты выбирают «свою» конфигурацию указанных и других путей и их «расшифровку» в целях достижения большей объективности. В таблице 2 показано, как это может быть, на примере университета Мичигана.

Сегодня в большинстве университетов при формировании рейтинга преподавателя, включающего и оценку студентов, учитываются следующие компоненты: институциональный (миссия, цели), менеджериальный (стратегии, процедуры, регулирование), технологический (наполнение, формы, методы), социально-коммуникативный (культура организации и пути разрешения конфликтов) и оценочный (критерии и показатели эффективности и качества).

Выводы:

1. Вопрос о роли оценки преподавателя студентами остается открытым в мировом научном дискурсе уже много десятилетий. Тем не менее, вне зависимости от научных баталий, практика оценивания студентами преподавателя в университете «процветает» и пополняется новыми «потребителями».

2. Возрастающая популярность рейтингов вузов в современном обществе отражает глобализационные характеристики формирования открытого образовательного пространства, в котором университетское образование все более воспринимается как товар в мировой индустрии знаний. Коммерциализация приводит к клиентоориентированности, и оценка студентами (клиентами) преподавателя рассматривается как важная ее составляющая.

3. Наше исследование показало, что не существует однозначной корреляции связи повышения качества

Таблица 2

Многоуровневость оценки преподавателя на примере университета Мичигана (США) [7]

На основе оценки студентов	На основе оценки коллег	На основе самооценки преподавателя
Четыре вида отчета: сводный отчет (количественные баллы + комментарии студентов); отчет по преподавателю, который сводит все количественные оценки на одной странице; отчет, в котором отображаются оценки и комментарии каждого студента; графический формат отчета. Обзоры исследований по рейтингам студентов, в том числе промежуточные (в середине семестра). Примеры студенческих работ и их сравнение в начале и в конце семестра для документирования роста знаний. Онлайн-опросы, такие как SurveyMonkey, разработанные отдельными преподавателями или подразделениями (например, опрос выпускников) и др.	Учитываются сведения, полученные от коллег/руководителей кафедры и др., с использованием специальных рекомендаций по их сбору и оценке (инструменты оценивания, отзывы коллег о материалах курса: учебные планы, задания, мероприятия и др.)	Важны доказательства, собранные самим преподавателем: • педагогическая рефлексия по конкретному курсу с короткими разделами о целях курса, используемых методах обучения и эффективности курса в достижении поставленных целей; • собственные исследования по оценке обучения студентов; • документально подтвержденное профессиональное развитие преподавателя (тренинги, семинары и др.)

обучения с оценкой студентами преподавателя. Более того, зарубежные исследователи указывают на противоположные тенденции, подчеркивая субъективность такой оценки («мутные отношения»), ее роль «кнута» в руках администрации и студентов, что приводит к понижению статуса и самооценки неудобного для многих студентов, но так необходимого для совершенствования качества высшего образования преподавателя-инноватора. В результате встает непростой выбор: быть настоящим преподавателем-профессионалом или преподавателем, удобным для всех.

4. Проведенный анализ в духе «за» и «против» оценки студентами преподавателя позволил не только визуализировать наиболее острые вопросы и выявить инвариантные проблемы, но и выделить пути их решения. Университеты динамично реагируют на новые вызовы и в контекстуально-интенциональном плане выстраивают полиструктурную систему оценивания деятельности преподавателя, варьируя разнообразные стратегии и расставляя новые акценты. Их анализ в рамках глобального и локального позволяет углубить наше понимание проблемы.

Список использованных источников

1. *Marsh, H. W.* Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research / H. W. Marsh // International Journal of Educational Research. – 1987. – Vol. 11, № 3. – P. 253–388.
2. *Marsh, H. W.* Do university teachers become more effective with experience? A multilevel growth model of students' evaluations of teaching over 13 years / H. W. Marsh // Journal of educational psychology. – 2007. – Vol. 99, № 4. – P. 775–790.
3. *Gravestock, P.* Student. Course Evaluations: Research, Models and Trends / P. Gravestock, E. Gregor. – Toronto, 2008. – 149 p.
4. *Hornstein, H.* Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance / H. Hornstein // Cogent Education. – 2017. – Vol. 4, № 1. – P. 1–8.
5. *Boring, A.* Gender biases in student evaluations of teaching / A. Boring // Journal of Public Economics. – 2017. – Vol. 145, № 1. – P. 27–41.
6. *Felton, J.* Web-based student evaluations of professors: the relations between perceived quality, easiness and sexiness / J. Felton, J. Mitchell, M. Stinson // Assessment & Evaluation in Higher Education. – Vol. 29, № 1. – P. 91–108.
7. University of Michigan, Teaching Evaluations. – Mode of access: https://ro.umich.edu/faculty-staff/teaching-evaluation. – Date of access: 04.04.2019.
8. *Stark, P.* Expert Report on Student Evaluations of Teaching (Faculty Course Surveys) [Electronic resource] / P. B. Stark // The Ryerson Faculty Association and The Ontario Confederation of University Faculty Associations. – 10 Oct. 2016. – 11 p. – Mode of access: https://ocufa.on.ca/assets/RFA.v.Ryerson_Stark.Expert.Report.2016.pdf. – Date of access: 04.04.2019.
9. *Spooren, P.* On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art // P. Spooren, B. Brockx, D. Mortelmans // Review of Educational Research. – 2013. – Vol. 83, № 4. – P. 598–642.
10. *Kornell, N.* Do the Best Teachers Get the Best Ratings? / N. Kornell, H. Hausman // Frontiers in Psychology. – 2016. – Vol. 7. – P. 1–8.
11. *Bunge, N.* Students Evaluating Teachers Doesn't Just Hurt Teachers. It Hurts Students [Electronic resourse] / N. Bunge // The Chronicle of Higher Education. – Nov. 27, 2018. – Mode of access: https://www.chronicle.com/article/Students-Evaluating-Teachers/245169. – Date of access: 04.04.2019.
12. *Berk, R. A.* Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness / R. A. Berk // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. – 2005. – Vol. 17, № 1. – P. 48–62.

Аннотация

Сегодня рейтинги находятся на волне активного интереса к ним в русле адаптации положений Болонского процесса. Одним из неоднозначно трактуемых вопросов в этой области является оценка преподавателей студентами. В статье представлены некоторые ее аспекты сквозь призму взглядов зарубежных исследователей: краткий исторический экскурс, противоречивость и перспективы – с целью получения научного приращения к пониманию этой проблематики.

Abstract

Today, the ratings are on the wave of active interest to them in line with the adaptation of the Bologna process provisions. One of the controversial issues in this area is the evaluation of teachers by students. Some of its aspects through the prism of the views of foreign researchers: a brief historical digression, inconsistency and prospects will be presented in this article in order to obtain a scientific increment to the understanding of this problem.

Социальное обеспечение советского студенчества в период НЭПа (1921–1928 гг.)

Г. А. Петаченко,
кандидат исторических наук, доцент,
Белорусский государственный университет

Изучение материального положения студенчества как будущей интеллектуальной основы общества остается достаточно актуальной проблемой. Главной мерой социальной поддержки студенчества в 1920-е гг., как известно, являлись ежемесячные выплаты, позволявшие получить высшее образование.

Основным источником дохода для большинства студентов была государственная стипендия, которая гарантировала им определенный материальный достаток. В первые годы советской власти в условиях острого финансового кризиса денежные выплаты из-за постоянного обесценивания денежных знаков заменяли продовольственным пайком. Размер госстипендии в пересчете на твердую валюту составлял около 70 коп. в месяц, а содержимое и размеры продовольственных пайков в зависимости от экономических возможностей того или иного региона постоянно менялись. Студенты вузов Москвы и Петрограда, имевшие по сравнению со студентами других регионов лучшее снабжение, получали в месяц несколько буханок хлеба, 2–2,5 кг рыбы, 500 г подсолнечного масла. В более выгодном положении находились студенты рабфаков, получавшие до августа 1922 г. помимо продуктов спички, табак, курительную бумагу, мыло и одежду [1, л. 7].

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 24.09.2019.

В 1921/1922 учебном году ухудшение общего экономического положения в РСФСР сказалось и на материальном обеспечении студентов. Сложности с продовольственным снабжением вынуждали их уходить из вузов. М. Н. Покровский, оценивая сложившуюся ситуацию, отмечал: «Положение студентов крайне тяжелое, выдача пайков происходит с опозданием, так дело обстоит в Москве и Петрограде, еще хуже в провинции. Поэтому необходимо приравнять студентов рабочих факультетов в снабжении к курсантам военных заведений» [2, л. 53]. О тяжелом положении студентов говорилось и в обращении ЦБПС к секретарям ЦК РКП(б) В. В. Куйбышеву и Г. Е. Зиновьеву: «Ухудшение ситуации грозит срывом процесса пролетаризации вузов, бегством из них пролетарских элементов… Факты самоубийства, проституции, массового туберкулеза говорят сами за себя» [3, л. 6].

Положение непролетарского студенчества было еще тяжелее, так как оно могло рассчитывать лишь на гуманитарную помощь со стороны различных иностранных миссионеров.

В современной белорусской и российской историографии отмечаются многочисленные факты деятельности различных гуманитарных организаций в сфере высшей школы. Так, в 1923 г. были организованы две студенческие столовые в Краснодаре, благодаря чему от голодной смерти удалось спасти как минимум 1250 студентов и членов их семей. Студенческие организации русского зарубежья (Русский национальный студенческий союз во Франции, Общество взаимопомощи студентов донских казаков во Франции) также оказывали помощь своим сверстникам в вузах СССР. В результате благотворительной помощи американской организации АРА непролетарское студенчество нередко находилось в более выгодных условиях, чем стипендиаты, так как американский паек по полезной стоимости превосходил любую советскую стипендию. Гуманитарную помощь студенчеству оказывало и общество Красного Креста. Осенью 1922 г. оно помогало студентам БГУ и другим вузам республики, а в период 1922–1923 гг. организовало выдачу более 500 тыс. обедов и раздачу одежды [4, л. 112].

Улучшить ситуацию с материальным обеспечением попытались путем введения в 1922 г. единой госстипендии. Первоначально СНК РСФСР выделил 50 тыс. госстипендий, однако этого количества оказалось недостаточно для обеспечения всего пролетарского студенчества. 3 февраля 1923 г. СНК РСФСР увеличил общее количество выдаваемых госстипендий до 67,7 тыс. [5, с. 122].

Выдачей госстипендий студентам занимались специально созданные при вузах и рабфаках стипендиальные комиссии. На стипендию могли рассчитывать члены партии и комсомольцы, командированные на учебу в вузы, в том числе студенты, командированные профсоюзными организациями, рабфаковцы, демобилизованные красноармейцы, трудовое крестьянство, которое предоставило отзывы партийных ячеек, дети рабочих

и служащих, предоставившие справки о доходах. Размер госстипендии составлял: в Москве и Ленинграде – 10 руб., в провинции – 8 руб. При этом минимальные ежемесячные расходы среднестатистического студента составляли около 20–22 руб. [5, с. 122].

В 1923/1924 учебном году госстипендиями было обеспечено только 75 % от общего числа пролетарского студенчества РСФСР [6, с. 37]. Полностью обеспечивались лишь студенты и выпускники рабфаков, которых власть считала важным инструментом в деле пролетаризации высшей школы. Высшее партийное руководство в начале 1920-х гг. внимательно следило за рабфаковцами и делало все возможное для улучшения их материального положения. Постановлением секретариата ЦК РКП(б) 25 декабря 1922 г. студенты рабфаков, как ранее и призывал М. Н. Покровский, были приравнены в снабжении к курсантам военных заведений и к рабочим промышленных предприятий. За недополученные продукты из вузовского пайка рабфаковцы получали денежную компенсацию.

Между тем было бы неправильно идеализировать материальную обеспеченность рабфаковцев. Главное их преимущество заключалось в том, что каждому из них были гарантированы стипендия и общежитие, тогда как размер стипендии не отличался от стипендии других студентов. Один из рабфаковцев так оценивал свои материальные возможности: «Материальное положение неважное, как и везде, 25 руб. – основной капитал студента, которым он оборачивается. В конце месяца приходится часто голодать несколько дней, питаясь одним обедом. Есть столовка, но она обеспечивает одним обедом, который стоит 9 руб. 80 коп. в месяц» [7, с. 32].

Следующим шагом в улучшении социального обеспечения пролетарской части студенчества явилось решение XIII съезда РКП(б) в мае 1924 г. о сокращении числа студентов вузов. В дальнейшем этот процесс получил название «академическая чистка». Стало очевидным, что уровень экономики не позволит в достаточной степени финансировать резко увеличившееся количество студентов. По мнению делегатов съезда, добиться улучшения материального положения оставшихся студентов можно лишь за счет сокращения общего количества студентов. В результате произошло общее сокращение количества стипендий с 67,7 тыс. до 47 тыс. при одновременном увеличении ее размера. В Москве и Ленинграде она составляла 20 руб., в провинции – 16 руб. В то же время из-за увеличения пролетарской части студенчества процент его общего обеспечения стипендиями в 1924/1925 учебном году сократился в среднем до 58,6 % [6, с. 37]. К началу этого учебного года в вузах СССР стали действовать единые правила порядка назначения стипендий.

Госстипендия по-прежнему не покрывала необходимого прожиточного минимума студента. Согласно исследованию редакции журнала «Красное студенчество», среднестатистическому московскому студенту для самого скромного существования в 1925/1926 учебном году было необходимо около 40 руб. [6, с. 37].

Часто госстипендии задерживались, выплачивались по частям, из них производились отчисления на проекты общественной значимости, сборы, мероприятия, что осложняло и без того тяжелое положение студентов. В связи с этим Наркомпрос РСФСР 25 апреля 1925 г. запретил производить отчисления из стипендий студентов, кроме нужд самих студентов и с их согласия. Запрещалось выдавать стипендии по частям. В целом обеспечение студенчества на протяжении 1920-х гг. постоянно улучшалось. К концу 1920-х гг. стипендии получали уже более 85 % пролетарских студентов.

В 1928/1929 учебном году Наркомпрос РСФСР ввел дифференцированную систему начисления стипендий в зависимости от видов вузов и курсов обучения. Средний их размер составлял: для втузов – 37 руб., для вузов – 32 руб., для рабфаков – 28 руб., для студентов младших курсов – 35 руб. и для студентов старших курсов – 40 руб. И все же размер выплат попрежнему был недостаточным. В студенческой прессе размер стипендии напрямую связывали с пролетаризацией высшей школы: «Приходится констатировать, что обеспечения наша государственная стипендия еще не дает, и что самую лучшую часть студенчества – бывшего рабфаковца-рабочего, подчас с большим стажем – она удовлетворить не может, в результате чего именно эта часть студенчества наиболее подвержена отсеиванию из вузов» [6, с. 38]. По данным Наркомпроса РСФСР, в 1928/1929 учебном году около 5 % от общего количества студентов ушли из учебных заведений по причине материальной необеспеченности.

Дополнительные сложности в обеспечении студентов стипендиями добавлял и принцип их распределения. Списки стипендиатов ежегодно обновлялись. Студент, получавший стипендию в одном учебном году, мог не получить ее в следующем. Приоритет выдачи стипендий оставался за первокурсниками.

По данным центрального статистического управления, которое по инициативе Главпрофобра в 1926/1927 учебном году провело выборочное обследование вузов РСФСР с целью определения материального положения студенчества, обеспеченность госстипендиями на первом курсе составляла 65,4 %, в то время как на пятом – 19,5 % [8, с. 88].

Несмотря на то, что госстипендия на протяжении 1920-х гг. не покрывала даже минимальных расходов студентов, она являлась определенной гарантией их выживания в городе и была превращена властью в инструмент регулирования классового состава студенчества. В то же время экономическое положение страны не позволяло оказывать помощь всем студентам.

Кроме госстипендий существовали и так называемые хозстипендии, введенные декретом СНК РСФСР 26 мая 1922 г. «О государственных и частных стипендиях для студентов». Возможность их назначения была у наркоматов, профсоюзов, центральных и местных хозяйственных организаций. Размер хозстипен-

дий определялся организациями, их назначавшими, и всегда был выше, чем у государственных, достигая 192 руб. в месяц, в то время как размер государственной стипендии, как отмечалось выше, не превышал 10 руб. [5, с. 123]. Наиболее распространенными были хозстипендии в 40–50 руб. [6, с. 39].

Однако общее количество хозстипендий на протяжении 1920-х гг. было гораздо меньшее, чем государственных. Так, в 1923/1924 учебном году выплачивалось 67,7 тыс. госстипендий и только около 3 тыс. хозстипендий. Большая часть хозстипендий распределялась в Москве и Ленинграде (около 2,7 тыс.), в то время как в провинции – всего 270 [5, с. 123]. Причина такой несбалансированной системы распределения хозяйственных стипендий по регионам заключалась в том, что именно в столичных городах находилась большая часть организаций, назначавших стипендии. В среднем по РСФСР во второй половине 1920-х гг. хозстипендии получали только около 13 % от общего числа студентов [8, с. 89].

Для получения хозстипендии необходимо было явиться к руководителям или, что практиковалось гораздо чаще, обратиться к ним через общих знакомых с просьбой предоставить стипендию, обещая после окончания вуза пойти работать в данную организацию. Размер стипендии устанавливался по соглашению сторон, подписывался соответствующий договор с указанием обязанностей сторон. Но на деле условия договора могли не выполняться, предприятие могло лишить студента стипендии, а студент, в свою очередь, мог заключить такой договор с другим предприятием, предлагавшим ему лучшие условия. При начислении хозстипендий не так строго учитывалось социальное происхождение кандидата, что не устраивало партийное руководство. Стипендиальные комиссии пытались запретить выдачу хозстипендий студентам непролетарского происхождения, однако это вызывало недовольство у хозяйственных органов, угрожавших прекратить выделение хозстипендий.

Практика назначения стипендий студентам вне зависимости от их классовой принадлежности просуществовала до весны 1925 г. и была изменена декретом СНК РСФСР. С этого момента основная роль в процессе распределения хозстипендий возлагалась исключительно на ЦСК и местные стипендиальные комиссии. Устанавливались и размеры стипендии: один общий, в полтора раза превышавший размер госстипендии, – 30 руб., второй повышенный – 50 руб. Декрет распространялся на хозстипендии, которые назначали промышленные предприятия, и не затрагивал выплаты, учрежденные транспортными, почтовыми, торговыми и общественными организациями. Правила их распределения оставались прежними.

Существовал и достаточно редкий способ получения дополнительной стипендии. Студенты заключали письменные договоры с «нэпманом», по условиям которого он ежемесячно до окончания вуза выплачивал им 25 руб. По окончании вуза студент обязывался выплатить всю сумму в двойном размере плюс проценты. В случае, если подобная сделка становилась достоянием общественности, студента отчисляли из вуза за связь с «нетрудовым» элементом.

Таким образом, на протяжении 1920-х гг. социальные выплаты являлись эффективным инструментом воздействия на состав студенчества и его регулирования в сторону пролетаризации. Даже небольшой размер выплат был определенной финансовой гарантией продолжения учебы. Несмотря на все усилия со стороны государственных структур, направленные на увеличение социальных выплат, подавляющая часть студентов не имели достаточного материального обеспечения.

Список использованных источников

1. РГАСПИ. – Фонд 17. – Оп. 1. – Д. 161. – Л. 7. Выписка из протокола № 27. Заседание совета народных комиссаров (Финансового отдела) от 30 августа 1922 г.

2. РГАСПИ. – Фонд 147. – Оп. 2с. – Д. 6. – Л. 53–54. Докладная записка в Политбюро ЦК РКП(б).

3. РГАСПИ. – Фонд 17. – Оп. 60. – Д. 161. – Л. 6. Отдел рабочих факультетов в ВЦИК. Секретарям ЦК. Тов. В. В. Куйбышеву, Г. Е. Зиновьеву.

4. НА РБ. – Фонд 4 п. – Оп. 1. – Д. 2345. – Л. 112. Протоколы, отчеты, планы и другие материалы о добровольных обществах и организациях Белоруссии.

5. *Банкин, Ф.* Материальное положение студенчества / Ф. Банкин // Красная молодежь. – 1924. – № 1. – С. 122.

6. *Дзюба, И.* О стипендиях / И. Дзюба // Красное студенчество. – 1925. – № 6–7. – С. 37.

7. *Романов, М.* Рабфак имени Покровского при I МГУ / М. Романов // Красное студенчество. – 1926. – № 9. – С. 32.

8. *Абиндер, А.* Бюджет времени и условия жизни студенчества вузов РСФСР / А. Абиндер // Народное просвещение. – 1927. – № 1. – С. 88.

Аннотация

Статья посвящена сложной и малоизученной проблеме социального обеспечения советского студенчества в 1920-е гг. Автор связывает государственную поддержку студенчества с политикой изменения социального состава студенчества высшей школы. Анализируются основные аспекты жизни студенческой молодежи, показано, что на протяжении 1920-х гг. партийно-государственные органы власти использовали все возможные средства для формирования и закрепления в высшей школе «нового» студенчества, что нашло свое отражение в распределении социальных выплат.

Abstract

The article is devoted to the complex and little-known issue material status of Soviet students in the 1920s, the Author connects the state support of students with policy changes in social composition of students of higher education. Analyzing the main aspects of the life of students, the author shows that during the 1920s the party and state authorities used all possible means to form and consolidate the «new» students in higher education. This is reflected in the distribution of social benefits.

Информационно-коммуникационная среда как важнейший аспект управления процессами дополнительного образования в системе профориентационной деятельности

Д. В. Шевченко,
магистр экономических наук,
Л. И. Бобровник,
кандидат педагогических наук;
Международный университет «МИТСО»;
А. А. Шнипко,
магистр исторических наук,
Гродненский областной институт развития образования

Проблеме информатизации всех сторон жизнедеятельности общества в нашей стране в последнее время уделяется значительное внимание. Согласно Программе деятельности Правительства Республики Беларусь поставлена цель формирования в республике информационного общества на основе внедрения передовых информационно-коммуникационных технологий и вхождения Беларуси в число стран мира с высоким уровнем индекса развития информационно-коммуникационных технологий по системам международных оценок.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 04.10.2019.

Информатизацией должны быть охвачены все ступени и структуры образовательной системы Республики Беларусь. Мы рассматриваем инновационные технологии и механизмы информатизации образовательных процессов дополнительного образования в целостной системе профориентационной и маркетинговой деятельности на основе регионального партнерства в интегрированном взаимодействии «школа – ссуз – вуз – предприятие». Развитие данного направления сдерживает ведомственная разобщенность: отдельными подсистемами и направлениями целостной системы профориентационной и маркетинговой деятельности в системе дополнительного образования занимаются разные структурные подразделения учреждений высшего образования и люди, имеющие свои интересы и мотивы, часто нацеленные на получение только промежуточных результатов с отсутствием принципов системности, валидности и достоверности.

Предпосылки и теоретические основания развития информационно-коммуникационной среды базируются на динамично развивающейся фрактальной, нелинейной кибернетически-синергетической системе, представляющей собой соединение, пересечение двух базовых пространств: информационного и образовательного [2; 3].

Информационное пространство представляет собой совокупность баз и банков данных, средств информационного взаимодействия институтов образовательной системы и потребителей, включающих программно-технические средства, организационно-нормативные документы, формы системно-прикладного и научно-методического обеспечения образовательных процессов. В нем информация создается, анализируется, трансформируется и предоставляется участнику образовательного процесса.

Мы рассматриваем такие характерные признаки информационно-коммуникационной среды, как открытость, целостность, избыточность, технологичность, динамичность, синергетичность и связность. Основными компонентами информационно-коммуникационной среды выступают педагогические системы и инновационные технологии в соединении с информационными ресурсами, средствами информационного взаимодействия и информационной структуры на основе современных информационно-коммуникационных технологий.

Информационно-коммуникационные технологии, предполагающие усиление роли информационно-коммуникационных ресурсов, рассматриваются нами как рабочий инструмент в системе дополнительного образования, что позволяет увеличить доступность образовательных ресурсов в географическом и социальном пространстве, эффективность их использования для развития личности обучающихся, минимизировать бюджетные и частные затраты как на профориентационную деятельность для самого университета, так и на профессиональное

самоопределение для обучающихся [5]. Особое внимание уделяется подготовке дидактических материалов и методических рекомендаций по обеспечению образовательных процессов для индивидуальной и групповой работы обучающихся, методических рекомендаций по повышению профессионального мастерства педагогов для организации образовательных процессов дополнительного образования в системе профориентационной деятельности.

Следовательно, модернизацию информационно-коммуникационной среды мы рассматриваем как:

• усиление роли педагогического творчества на основе инновационных информационно-коммуникационных технологий;

• отказ от обязательного единообразия научно-методических и образовательных материалов, имеющих достаточную вариативность с учетом индивидуальных особенностей различных групп обучающихся, а также различных уровней освоения образовательной программы;

• формирование принципов творческого поиска самого обучающегося на основе принципов самоконтроля, самооценки и самостоятельной деятельности.

В целом, разделяя позицию ученых А. Д. Короля и Н. Н. Носковой, мы считаем, что эвристичность приобретает средовый подход как методологическая платформа для решения проблем модернизации образовательных информационных ресурсов [5]. На наш взгляд, новизна, инновационность, теоретическая и практическая значимость предлагаемого подхода заключаются в изменении парадигмы управления образовательными процессами в системе дополнительного образования на этапе профессионального просвещения и профессионального самоопределения обучающихся, а также на этапе формирования контингента студентов [4; 6]. Сущность и содержание такого подхода обеспечиваются переходом к организации доступа и участия каждого обучающегося и абитуриента, каждой школы, лицея, гимназии, колледжа, каждого педагога и родителя в формировании системы, а не просто конгломерата, образовательно-информационных ресурсов с использованием инновационных технологий в профориентационной и маркетинговой деятельности, которые позволяют:

• установить долговременные отношения с социальными партнерами;

• изучить информационные потребности абитуриентов и их родителей, а также педагогической общественности;

• создать методические рекомендации и разработать информационные материалы для проведения обучающих семинаров с педагогами-предметниками и обучающих программ в системе дополнительного образования;

• обеспечить непрерывное слежение за качеством образовательных процессов в регионе, ориентированное на внешнюю коррекцию;

• выявить и определить пробелы в учебных достижениях обучающихся;

• определить стратегии оптимизации образовательных процессов;

• обеспечить мотивацию обучения и регулирование форм и методов последующих шагов образовательных процессов;

• индивидуализировать, информатизировать и совершенствовать формы и методы педагогических измерений качества образовательных процессов;

• организовать деятельность, обеспечивающую становление, стабилизацию, оптимальное функционирование и развитие всех субъектов образовательной среды в системе дополнительного образования.

Таким образом, мы рассматриваем создание комплекса образовательных процессов в системе дополнительного образования, сфокусированного на решении задач индивидуального развития личности в его профессиональном самоопределении посредством метакорпоративной электронной ресурсной информационной базы единой стратегической направленности, с академическими свободами, которая создается и поддерживается сетевым взаимодействием в режиме дистанционного обучения.

Проанализировав разные аспекты научных подходов информатизации образовательной деятельности в системе дополнительного образования на основе индивидуализированного подхода в обучении и сетевого взаимодействия, становится очевидным, что без решения проблемы мотивации обучающихся любые инновационные формы обучения и воспитания, методические средства и приемы, используемые сетевым педагогом, обречены на неудачу. На наш взгляд, резервы повышения мотивации следует формировать на основе реальных интересов обучающихся. В данном направлении нами рассматриваются следующие подходы, которые стимулируют и развивают познавательную активность обучающихся [1]:

• обеспечение благоприятной атмосферы;

• внедрение в образовательный процесс новых объектов;

• стимулирование креативного мышления обучающихся;

• личный пример сетевого педагога в использовании нестандартного решения проблем в их профессиональном становлении и выборе на основе имеющихся возможностей сетевого университета.

Кроме того, мы системно рассматриваем вопросы создания образовательной среды, необходимой для формирования у сетевых педагогов творческого подхода в профессиональном просвещении обучающихся и их профессиональном становлении и выборе. Традиционно и официально используемое множество информационно-коммуникационных технологий, используемых в образовательном процессе в режиме дистанционного обучения, средства синхронной и асинхронной коммуникации, со-

временные технические средства требуют научно обоснованных подходов к их применению. Анализ научных исследований (А. И. Жук, А. Д. Король, В. В. Казаченок, П. И. Пидкасистый, И. В. Роберт, А. В. Хуторской, В. В. Цепкало) и образовательной практики на основе современных сетевых технологий позволил нам выделить две основные точки зрения на процесс внедрения и использования информационно-коммуникационных образовательных ресурсов: организатора образовательного процесса и сетевого педагога [2; 5].

С позиций организатора образовательного процесса под инновационной образовательной технологией использования информационно-образовательных ресурсов понимается способ применения современных информационно-технических средств создания, сбора, передачи, хранения, актуализации и обработки информации, а также человеческих ресурсов для оказания образовательных услуг в системе дополнительного образования. При организации образовательных процессов в системе дополнительного образования важно учитывать дидактические, гносеологические, психологические, социологические и другие закономерности педагогических процессов, а также принципы педагогических, управленческих и информационно-технологических подходов.

Анализ опыта внедрения образовательных инноваций показывает, что информатизацию системы дополнительного образования необходимо рассматривать как новую область педагогической науки, включающую в себя такие подсистемы, как обучение, воспитание и просвещение, обеспечивающие процессы дополнительного образования методологией процессов профориентационной деятельности, теорией и практикой разработки оптимального использования средств информационных и коммуникационных технологий при формировании контингента студентов вуза. В реальности же часто наблюдается подмена процесса информатизации системы дополнительного образования процессом компьютеризации, насыщением компьютерной техникой без должного осмысления ее назначения и рационального использования в образовательной деятельности.

В данном случае мы рассматриваем несколько моделей смешанной информационно-образовательной среды: онлайн-общение, индивидуальные и групповые онлайн-консультации, аудио- и видеолекции (семинары) в образовательных процессах дополнительного образования; стать автором или редактором сценария приобретения других информационных компетенций на основе уже полученных информационных компетенций, определенного объема навыков и знаний личной профессиональной пригодности и профессиональных намерений; электронное занятие или семинар с одновременным контролем в форме выполнения заданий.

В сущности концептуальных идей информатизации образовательной среды системы дополнительного образования, направленных на мотивированное и своевременное профессиональное самоопределение молодежи, на качественную подготовку к вступительным испытаниям, на успешное участие потенциальных абитуриентов в конкурсе для зачисления в число студентов и, естественно, обеспечивающих качественное формирование контингента студентов вуза, нами учитываются современное состояние и перспективы развития процесса информатизации образования. В этой связи следует выделить два основных направления: инструментально-технологическое, связанное с использованием новых возможностей средств информатизации и информационных технологий для повышения эффективности системы дополнительного образования, и содержательное, связанное с формированием нового содержания самого образовательного процесса.

В представленном варианте информационно-коммуникационной среды инструментально-технологическое направление включает:

• использование средств информатизации и информационных технологий как высокоэффективного инструмента, позволяющего получить новое качество образовательного процесса в системе дополнительного образования при меньших затратах сил и времени факультетов, педагогов, обучающихся независимо от места их жительства и удаленности от учреждения высшего образования;

• информационную поддержку образовательного процесса необходимыми базами данных и компетенций, хранящихся в автоматизированных системах, электронных и традиционных фондах;

• информатизацию управления системой дополнительного образования со стороны руководства учреждения высшего образования, органов управления образованием и учреждений общего среднего и среднего специального образования, которые имеют целью организовать это управление инновационными, стратегическими и эффективными формами, методами и средствами;

• развитие инновационных форм, методов и средств дистанционного обучения в системе дополнительного образования, обеспечивающих расширение доступности качественного образования и мотивированного профессионального выбора для удаленных обучающихся и возможностей повышения их профессиональных компетенций без отрыва от производства.

Сегодня уже нет никаких сомнений, что XXI век будет веком информатизации, научных знаний и профессиональных компетенций, а значит, и система образования должна будет решать принципиально новую глобальную проблему, связанную с подготовкой миллионов людей к жизни и профессиональной деятельности в совершенно новых для них условиях информационного мира. Принципи-

ально новых подходов потребует и проблема информатизации процессов дополнительного образования не только как стратегически важное направление развития собственно самой образовательной системы, но и как фундаментальная научная проблема расширения и глобализации информационно-коммуникационной образовательной среды системы дополнительного образования.

Список использованных источников

1. *Бобровник, Л. И.* Профессиональное просвещение учащихся как необходимое условие повышения качества профориентационной работы / Л. И. Бобровник // Обеспечение качества высшего образования: европейский и белорусский опыт: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 28 нояб. – 1 дек. 2007 г. / ГрГУ им. Я. Купалы. – Гродно, 2008. – С. 157–166.

2. *Жук, А. И.* Информатизация образования как средство повышения качества образовательных услуг / А. И. Жук // Информатизация образования. – 2006. – № 2. – С. 3–19.

3. *Жук, А. И.* Теоретико-методологические и организационно-управленческие проблемы инновационных процессов в современной школе / А. И. Жук // Кіраванне ў адукацыі. – 2000. – № 1. – С. 14–34.

4. *Козырев, А. А.* Информационные технологии в экономике и управлении: учебник / А. А. Козырев. – 4-е изд. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2005. – 448 с.

5. *Король, А. Д.* Общение и проблемы дистанционного образования / А. Д. Король // Вопросы философии. – 2011. – № 6. – С. 173–176.

6. *Челноков, М. А.* Современные информационные технологии: учебно-практическое пособие / М. А. Челноков. – Минск: БГЭУ, 1999. – 88 с.

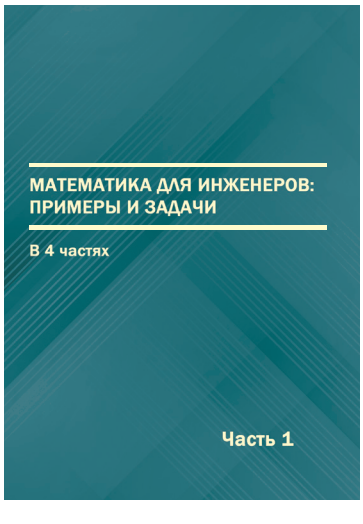
Аннотация

Современная социальная среда делает запрос на личность, способную вступить во взаимодействие с ней. И не просто вступить, но из всех возможностей свободы, предложенных личности средой, выбрать ту, которая оптимально приближает личность к получению полезных для нее результатов в обогащенном, динамичном образовательно-профессиональном пространстве, лишенном коммуникативных разрывов, адаптированном к социальным потребностям общества, осуществляющем преемственность и согласованность в процессах профессиональной ориентации молодежи. Профессиональное самоопределение молодежи сегодня происходит в условиях динамично меняющихся требований современного общества к уровню подготовки специалистов.

Abstract

The modern social environment makes a request for a person who can enter into interaction with her. And not just enter, but out of all the possibilities of freedom offered by the personality to the environment, choose the one that optimally brings the person closer to obtaining useful results for her in an enriched, dynamic educational and professional space, devoid of communicative gaps, adapted to the social needs of society, pursuing continuity and consistency in the processes of vocational guidance of youth. Professional self-determination of young people today is taking place in the conditions of dynamically changing requirements of modern society to the level of training of specialists.

ГУО «Республиканский институт высшей школы»
Редакционно-издательский центр предлагает



МАТЕМАТИКА ДЛЯ ИНЖЕНЕРОВ: ПРИМЕРЫ И ЗАДАЧИ

Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов учреждений высшего образования по техническим специальностям

В учебном пособии в примерах и задачах с необходимым теоретическим материалом изложены разделы математики: матрицы и определители, системы линейных уравнений, метод координат, векторная и линейная алгебра, аналитическая геометрия. Содержится большое количество задач прикладного характера. Приведены задания для самостоятельной работы, снабженные ответами.

Адресуется студентам высших учебных заведений, обучающимся по инженерным специальностям. Может быть использовано студентами всех естественно-научных специальностей.

ISBN 978-985-586-293-3.

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 219 06 63.

Концептуализация проблемы альтернатив общественного развития в XXI веке

П. Ю. Молчанов,
педагог дополнительного образования,
магистр исторических наук,
Минский государственный туристско-экологический центр детей и молодежи

Концептуализация проблемы поиска альтернатив общественного развития в XXI веке началась в последней трети прошлого столетия. Катализаторами интенсивного научного поиска в данном предметном поле стали следующие социально-исторические и научные факторы: глобальный кризис техногенной цивилизации, формирование постнеклассической науки и философии, разработка методологии и методов социального прогнозирования. Использование новейших прогностических подходов позволило специалистам сделать вывод о том, что глобальные противоречия развития миросистемы должны быть разрешены именно в XXI веке. В противном случае человеческую цивилизацию могут ожидать непредсказуемые, в том числе крайне негативные, последствия [1, с. 130]. Поэтому поиск альтернативных вариантов социодинамики стал приоритетным направлением социально-гуманитарных исследований конца XX – начала XXI века.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 28.11.2019.

В современном обществознании можно выделить две основные исследовательские программы по изучению альтернатив общественного развития – детерминистскую и индетерминистскую. Суть первой заключается в рассмотрении альтернатив развития общества как различных форм реализации объективных законов этого развития. Такие альтернативы будут являться внутрисистемными, или эндогенными. Суть второй сводится к постулированию тезиса об отсутствии неизменных детерминант социодинамики и ее принципиальной поливариантности, что предполагает перманентное возникновение и сосуществование альтернатив на различных уровнях социального бытия. В рамках данной программы особый исследовательский акцент делается на изучении влияния экзогенных факторов, флуктуаций на процессы социоприродного развития.

Теоретический синтез идей детерминистской и индетерминистской исследовательских программ осуществляется в рамках междисциплинарного научного направления – синергетики, где номотетика и стохастика рассматриваются как равнозначные, взаимодополняющие детерминанты системогенеза, а альтернативность позиционируется в качестве атрибутивного свойства процессов экосоциального развития [2]. Синергетические категории аттракции и бифуркации, первоначально введенные в оборот в естественно-научной области знаний, в настоящее время широко используются представителями социогуманитарных дисциплин. Данные концепты репрезентативно отражают сложную диалектику эволюционных и революционных общественных процессов, которые сопровождаются генерацией перманентных социальных изменений, формированием спектра альтернативных возможностей развития. Изучению данных вопросов посвящены многочисленные работы в различных областях социально-гуманитарных знаний. При этом исследования зачастую осуществляются бессистемно, что связано с недостаточной разработанностью в научном дискурсе самого понятия «альтернатива». Использование системно-синергетического подхода позволяет эксплицировать семантику данной категории в функциональном и субстанциальном аспектах применительно к процессу общественного развития.

Следует отметить, что в современной энциклопедической литературе преобладает определение понятия «альтернатива» как «необходимости выбора» [3, с. 15]. То есть акцент делается на категории «выбор» как определяющем понятии. Однако сама необходимость выбора сужает понятие «альтернатива», сводя его к процессу и привязывая к ситуации предпочтения одного варианта другому. Это справедливо по отношению к развитию систем в точках бифуркации, когда в фокусе исследования находятся динамические, функциональные аспекты альтернативности социодинамики. Однако такая трактовка понятия социальных альтернатив элиминирует пространственный

компонент его семантического содержания. Например, при развитии общественных систем в режиме аттракции параллельно существует несколько вариантов этого развития, только одни из них образуют доминирующие тренды, а другие могут лежать на периферии или находиться на стадии проекта.

В такой ситуации мы имеем дело с возможностью выбора, когда необходимость сиюминутного предпочтения одного из вариантов может отсутствовать вовсе. Также не отраженным остается и субстанциальный аспект понятия «альтернатива», поскольку альтернативы – это в первую очередь различные возможности изменения действительности. Выбор невозможен при отсутствии предметов выбора. Поэтому в содержательном плане первичными по отношению к категории «выбор» выступают категории «возможность» и «действительность». То есть, говоря об альтернативах общественного развития в наиболее широком значении данного понятия, следует подразумевать именно наличие существенно отличных возможностей.

Необходимость выбора – это разрешение конкретной альтернативной ситуации. Сам этот процесс, в свою очередь, является частным случаем альтернативности вообще, выступающей фундаментальным атрибутом общего процесса развития миросистемы. Поэтому альтернативы общественного развития – это прежде всего реальные или абстрактные возможности изменений социальной действительности, существенно отличные по содержанию и/или форме.

Указанные возможности можно подразделить на два основных типа по степени предполагаемых преобразований системообразующих детерминант развития изучаемой общественной системы. Первый тип – просистемные альтернативы. Это возможности социальных трансформаций, реализация которых не приводит к кардинальным изменениям основополагающих принципов функционирования общественной системы. Второй тип – антисистемные альтернативы. Это возможности общественно-исторического развития, способные привести к изменению системного качества рассматриваемой социальной системы. Соответственно, к просистемным будут относиться концепции, авторы которых не подвергают сомнению наличие в социуме XXI века системообразующих детерминант развития современного общества. К антисистемным следует причислять критические течения социальной философии и общественной мысли, отрицающие какие-либо из данных детерминант.

Просистемные концепции альтернатив развития общества в XXI веке в большинстве своем базируются на идеях философии либерализма. В частности, это идеи частной собственности, национального государства, демократии, свободы автономного индивида. На основании данных концептов осуществляется разработка просистемных проектов преобразований основных подсистем общества.

В социально-экономической подсистеме главной альтернативой для большинства исследователей выступает дальнейшее развитие капитализма в одной из двух основных форм – рыночного фундаментализма (свободного рынка) или государственного регулирования рынков. При этом сама капиталистическая система хозяйствования позиционируется как наиболее развитый и перспективный тип экономических отношений [4; 5].

Альтернативы развития политико-правовой подсистемы общества авторы просистемных концепций видят в видоизменениях форм организации государственной власти и международных отношений, перераспределении полномочий между государством и гражданским обществом в пределах демократической политической системы. Наиболее приемлемой идеологической альтернативой представляется конкуренция радикальных и консервативных течений неолиберализма, в то время как социалистические и фундаменталистские течения считаются деструктивными. Наличие государства и демократической правовой системы позиционируется как необходимое условие построения справедливых международных и внутринациональных отношений [6].

В просистемном дискурсе духовно-культурные альтернативы развития общества представлены как различные варианты видоизменений массовой культуры и общества потребления [7, с. 6]. Авторами постулируется опора на традиционные ценности гуманизма и декларируется приверженность подконтрольному обществу развитию науки и техники [8].

В целом предлагаемые авторами альтернативы развития основных подсистем общества в XXI веке представляют собой планы реформирования системообразующих детерминант миросистемы конца XX – начала XXI века. Просистемный дискурс характеризуется практико-ориентированной направленностью, наличием большого количества конкретных проектов по совершенствованию общества начала третьего тысячелетия. При этом отмечается недостаток исследований, посвященных социально-философским, теоретико-методологическим аспектам проблемы альтернатив развития общества.

Большинство антисистемных концепций базируется на марксистских идеях трудовой теории стоимости, отчуждения, общенародной собственности, прямой демократии. Менее распространены праворадикальные, теоцентрические и экоцентрические подходы. Можно выделить следующие концепции альтернатив развития общества в XXI веке, которые доминируют в антисистемном дискурсе.

Главной социально-экономической альтернативой левой направленности выступает новая система хозяйствования, основанная на упразднении частной собственности на средства производства и внедрении различных форм децентрализованного экоориентированного планирования [9]. Наиболее

последовательной правой альтернативой является неокорпоративная смешанная экономика [10].

Представители левого крыла антисистемного дискурса в качестве основной политико-правовой альтернативы видят переход от национального государства к системе прямой демократии в сообществе свободных производителей. Оптимальными формами политической организации после осуществления данных преобразований представляются различные формы локальных сетевых объединений – советы, коммуны, муниципалитеты [11, с. 179]. Приверженцы праворадикальных идей выступают за переход к наднациональным типам государства (теократии, империи) и правлению элит [10].

Приверженцы левоориентированного течения антисистемного дискурса в качестве радикальной духовно-культурной альтернативы обосновывают трансгуманистические экофильные проекты перехода к принципиально новой системе ценностей в высокотехнологичном обществе, выступают за формирование креатосферы [8; 9]. Авторы правого направления культивируют различные версии традиционализма или обосновывают антигуманистическую аксиологию [10].

Антисистемные концепции левой ориентации отличаются наличием разработанной методологии и категориально-понятийного аппарата по изучению альтернатив общественного развития. В то же время конкретные практические проекты общества будущего не получили достаточной разработки. Антисистемные концепции правой направленности характеризуются теоретико-методологической и идейно-политической эклектикой, популизмом, агрессивной риторикой и носят адаптивно-консервативный характер.

Просистемные и антисистемные концепции альтернатив развития общества заключают в себе различное понимание путей движения к единой цели – устойчивому развитию человечества в XXI веке. То есть они фундаментально отличаются друг от друга не по конечным целям, а по средствам их достижения. Для представителей просистемного дискурса этими средствами являются реформирование и обновление капиталистической миросистемы. Данная обновленная система позиционируется и в качестве конечной цели предлагаемых преобразований. Приверженцы антисистемных взглядов на развитие общества в XXI веке главным и необходимым условием гармонизации общественных отношений видят снятие капитализма с последующим переходом к принципиально новой общественно-исторической системе. Только в рамках такой системы, по их мнению, возможно дальнейшее прогрессивное развитие человечества.

В начале третьего тысячелетия общемировой стратегией социоприродной коэволюции считается концепция устойчивого развития, принятая на уровне Организации Объединенных Наций (ООН). В рамках данной стратегии обозначены главные направления преобразований в каждой из основных подсистем общества.

В мировой социально-экономической системе преобладает реформистский путь преобразований в рамках прокапиталистической альтернативы. Этот тренд поддерживается на уровне ООН: обеспечение стабильного роста экологичной, высокоэффективной рыночной экономики выступает в качестве основополагающего направления развития мирового хозяйства [12]. Однако функционирование капиталистической системы сопряжено с кризисами различного характера, которые потенциально способны спровоцировать экологическую и социальную катастрофы.

Представители ООН выступают за просистемную реформистскую альтернативу сохранения деления мира на государства-нации, ориентированные декларативно и/или фактически на построение демократического общества. Предполагается реформирование существующей системы международных отношений в сторону усиления ее регулирования со стороны наднациональных институтов (ООН). Однако глубинные основы современной политики, такие как борьба за власть, государственно-центричное деление мира, доминирование представительной либеральной демократии, не подвергаются сомнению [12]. Все это чревато опасностью формирования неототалитаризма, инерцией геополитического противостояния государств-наций в XXI веке в традиционных формах войн и революций с непредсказуемыми для человечества последствиями.

В программных документах ООН закреплено следование принципам гуманизма и их распространение в качестве универсальных для стран мира нравственных императивов. Это же обосновывают и представители просистемных концепций развития духовно-культурной сферы. Однако в данных программах присутствуют завуалированные антропоцентризм и экономоцентризм [12]. Эти мировоззренческие установки приводят к воспроизводству паттернов поведения, присущих людям техногенного общества, таких как чрезмерное потребительство, высокая конфликтогенность, эгоцентризм, во многом и порождающих современные глобальные проблемы.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что программы устойчивого развития ООН представляют собой просистемный вариант реформирования техногенной цивилизации без изменения ее сущностных основ. Поверхностность предлагаемых мероприятий затрудняет процесс гармонизации эко-социальных отношений и таит в себе опасность эскалации глобальных проблем современности. Однако, несмотря на имеющиеся противоречия, значимость стратегий ООН для будущего человечества не вызывает сомнений. Усилия специалистов и широкой общественности должны быть направлены на их дальнейшую теоретическую разработку и создание

действенных политико-правовых механизмов реализации данных стратегий на практике. Эта комплексная программа предполагает претворение в жизнь экосоциоориентированных проектов реформирования капитализма, имплицитно содержащих в себе потенциал к диалектическому снятию данной общественно-исторической системы. В частности, наиболее целесообразным представляется обращение к альтернативным проектам развития основных подсистем общества, таким как ресурсо-ориентированная экономика и малая возобновляемая энергетика, экосоциализм, умеренный трансгуманизм, с целью обогащения программ устойчивого развития ООН инновационными идеями.

Таким образом, теоретико-методологический анализ проблемы альтернатив общественного развития в XXI веке позволил выявить две крупные исследовательские программы по их изучению – детерминистскую и индетерминистскую. Теоретический синтез идей данных программ осуществляется в рамках синергетики. Использование системно-синергетического и структурно-функционального подходов позволяет подразделить концепции альтернатив социодинамики на два основных типа. Первый тип – просистемные концепции. Их авторы выступают за сохранение системообразующих детерминант развития основных подсистем общества позднего капитализма и их периодическую модернизацию. Второй тип – антисистемные концепции, разработчики которых отрицают какие-либо из данных детерминант и обосновывают альтернативные варианты общественных преобразований. Социальная значимость антисистемных концепций заключается в разработке теоретических проектов должного, просистемных – практических программ изменения сущего. Максимально продуктивным в плане достижения устойчивого развития человечества в XXI веке является комплементарный синтез конструктивных идей представителей данных подходов. Поэтому просистемные по своей сути программы устойчивого развития ООН должны быть обновлены с учетом наиболее перспективных разработок теоретиков антисистемного дискурса.

Список использованных источников

1. Римский клуб / сост. Д. М. Гвишиани [и др.]. – М.: УРСС, 1997. – 384 с.

2. Философский энциклопедический словарь / редкол.: Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 576 с.

3. *Князева, Е. Н.* Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.

4. *Сален, П.* Вернуться к капитализму, чтобы избежать рисков / Г. Сален; пер. с фр. Д. Кралечкина. – М.: Изд-во Ин-та Гайдара, 2015. – 272 с.

5. *Макки, Д.* Сознательный капитализм. Компании, которые приносят пользу клиентам, сотрудникам и обществу / Д. Макки, Р. Сисодиа; пер. с англ. А. Коробейникова. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 336 с.

6. *Зингалес, Л.* Капитализм для народа. Либеральная революция против коррумпированной экономики / Л. Зингалес; пер. с англ. М. Бендет. – М.: Изд-во Ин-та Гайдара, 2016. – 368 с.

7. *Смолкина, Д. В.* Трансформации массовой культуры в постиндустриальном обществе: автореф. дис. … канд. культурологии / Д. В. Смолкина; НОУ ВПО Гуманитар. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – 20 с.

8. Человек и его будущее: новые технологии и возможности человека / отв. ред. Г. Л. Белкина; ред.-сост. М. И. Фролова; предисл. Г. Л. Белкиной, С. Н. Корсакова. – М., 2012.

9. *Бузгалин, А. В.* Глобальный капитал: в 2 т. / А. В. Бузгалин, А. И. Колганов. – 3-е изд. – М.: ЛЕНАНД, 2015. – Т. 2: Теория. Глобальная гегемония капитала и ее пределы («Капитал» re-loaded). – 904 с.

10. *Бенуа, А.* Против либерализма. К четвертой политической теории [Электронный ресурс] / А. Бенуа. – Режим доступа: https://www.rulit.me/books. – Дата доступа: 03.08.2019.

11. *Букчин, М.* Реконструкция общества: на пути к зеленому будущему / М. Букчин. – Н. Новгород: Третий путь, 1996. – 190 с.

12. Организация Объединенных Наций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org. – Дата доступа: 09.10.2019.

Аннотация

Изучение альтернатив социодинамики является одним из приоритетных направлений современных социально-гуманитарных исследований. Актуальность данной проблематики обусловлена необходимостью разработки комплексной стратегии устойчивого развития общества в XXI веке. Для научного обоснования указанной стратегии необходима систематизация существующих концептуальных подходов к проблеме альтернативности общественно-исторического процесса. Философская рефлексия над методологическими основаниями этой исследовательской области позволяет выделить основные просистемные и антисистемные концепции социальных альтернатив и охарактеризовать их теоретико-практический потенциал.

Abstract

The study of sociodynamics alternatives is one of the priority trends of modern social and humanitarian research. The relevance of this problem is due to the necessity to develop a comprehensive strategy for sustainable development of society in the XXI century. And it is necessary to systematize the existing conceptual approaches to the problem of alternative socio-historical process for the scientific substantiation of this strategy. Philosophical reflection on the methodological foundations of this research area allows us to identify the main pro-system and anti-system concepts of social alternatives and characterize their theoretical and practical potential.

Особенности подготовки студентов-историков в британских высших учебных заведениях в 1990–1996 гг.

А. А. Денисевич,
аспирант,
Республиканский институт высшей школы

В начале 1990-х гг. в Соединенном Королевстве подготовка историков обеспечивалась в рамках бинарной системы высшего образования, представленной, с одной стороны, университетами, а с другой – политехническими институтами и колледжами.

Во всех регионах Великобритании, за исключением Шотландии, высшие учебные заведения обеспечивали подготовку историков по модели «бакалавр – магистр – доктор».

В Шотландии подготовка историков была организована по двум моделям. Старые шотландские университеты в Сент-Эндрюсе, Глазго, Эдинбурге, Абердине обеспечивали подготовку историков по модели «интегрированный магистр – магистр – доктор», а все остальные шотландские университеты – по модели «бакалавр – магистр – доктор». Срок подготовки бакалавра в Соединенном Королевстве составлял 3–4 года, интегрированного магистра – 4 года, магистра – 1–2 года, доктора философии – 3 года. Обучение на исторических факультетах и департаментах в британских высших учебных заведениях для граждан Великобритании было бесплатным.

Следует указать, что университеты издавна являлись главными центрами подготовки историков в Великобритании. Они обладали широкой автономией, которая позволяла им разрабатывать учебные исторические программы, определять направления научных исследований магистрантов и докторантов.

В первой половине 1990-х гг. британское высшее образование, включая историческое, было реформировано. Закон о дальнейшем и высшем образовании, принятый британским парламентом в 1992 г., упразднил бинарную систему высшего образования и утвердил университеты единственными центрами подготовки историков в стране. В результате реформы более 30 политехнических институтов и колледжей Англии, Шотландии и Уэльса были преобразованы в университеты [4; 5].

Образовательная реформа 1992 г. упорядочила систему финансирования для всех университетов, в том числе обеспечивавших подготовку историков. В Англии, Уэльсе и Шотландии право распределять финансы центрального правительства среди университетов было передано Советам по финансированию высшего образования, в Северной Ирландии – Департаменту образования [4, 5].

С 1993 г. изменилась процедура подачи документов на исторические специальности в британские вузы. До 1992 г. в Великобритании функционировали две службы приема заявок от британских абитуриентов – Центральный совет по поступлению в университеты (UCCA) и Центральная система приема в политехнические институты и колледжи (PCAS). В 1993 г. эти организации были объединены в единую Службу приема в университеты и колледжи Великобритании (UCAS). Теперь для поступления на историческую специальность в британский вуз абитуриенты обязаны были отправлять заявки в приемные комиссии вузов через службу UCAS.

В 1993–1994 гг. в британских университетах началось внедрение в образовательный процесс кредитно-модульной системы обучения. Это повлекло за собой перестройку программ подготовки историков. Новая система обучения разбивала программу подготовки историка на отдельные учебные курсы – модули. Учебный год на исторических департаментах делился на семестры. Если ранее студент аттестовывался по итогам года, то теперь это происходило в конце семестра. В соответствии с новой моделью обучения студент обязан был овладеть знаниями как по обязательным учебным модулям, так и по модулям по выбору. На изучение одного модуля отводился один семестр или целый учебный год. Контроль знаний студента по каждому учебному модулю осуществлялся посредством экзамена или письменной работы.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 14.06.2019.

Введение кредитно-модульного обучения изменило систему оценивания успеваемости студентов-историков. С этого момента переход студента-историка с одного курса на другой происходил с учетом общего числа зачетных единиц (кредитов), начисленных студенту в процессе обучения. То же касалось и присуждения степени в области истории. Студентам стали начислять кредиты за изучение учебных модулей, прохождение практики, написание диссертации. Внедрение новой системы обучения в образовательный процесс на исторических департаментах повлекло за собой появление таких новых методов контроля знаний, как эссе, устная презентация, курсовая работа. После введения кредитно-модульного обучения ведущими формами организации учебной деятельности на исторических департаментах оставались лекции, семинары и занятия с тьютором.

Внедрение модулей в программы подготовки историков было неоднозначно воспринято университетскими преподавателями. Одни полностью одобрили введение модульного обучения, другие открыто высказали свое негативное отношение к нему. К примеру, преподаватель Р. Кедвард из университета Сассекса отметил, что новая система обучения имеет многообещающие перспективы. Она дает студентам возможность изучать новые исторические дисциплины при помощи коротких учебных модулей [3, p. 51]. Преподаватели Й. Беккет (университет Лутона), М. Чемберлен (университет Суонси) посчитали модуляризацию малоэффективной. По их мнению, она расколола программу подготовки студентов-историков [3, p. 51]. Студенты стали изучать слишком много разных фрагментированных учебных предметов, что отрицательно сказалось на понимании ими преемственности исторического процесса.

Следует указать, что введение модульного обучения значительно повлияло на диапазон исторических курсов, предлагаемых историческими департаментами британских университетов. Студентам стали доступны модули в самых разных областях исторической науки: политической, культурной, гендерной, этнической. Учебные модули охватывали период от древности до современности. К примеру, программа подготовки бакалавра в университете Манчестера предлагала студентам широкий спектр модулей для изучения. Темы простирались от модуля «Сухопутные и морские пираты в Древней Греции» до модуля «Экономика и общество в Британии в 1951–1979 гг.» [1, с. 96; 3, p. 52]. В университете Тэмз Вэлли программа подготовки магистра предлагала для изучения шесть модулей по выбору. Темы простирались от модуля «Индийский национализм» до модуля «Западный Лондон в 1870–1939 гг.» [6, p. 60]. Новые программы подготовки бакалавров и магистров позволяли студентам освоить учебные модули, посвященные как истории целого континента, так и истории отдельной страны (Великобритании, Ирландии, Италии, Германии, Франции, США, Индии, СССР).

С введением модуляризации важным элементом программы подготовки историков стали междисциплинарные курсы. В таких модулях изучение истории сочеталось с политологией, культурологией, экономикой, философией, литературой. Изучение подобных курсов способствовало расширению кругозора и повышению профессиональной компетентности студентов-историков. К примеру, в Хердфордшире студентам был доступен для изучения модуль «Мысль и культура в эпоху Ренессанса», в Кембридже – модули «Теология» и «Валлийский язык и литература в эпоху Средневековья», в Стратклайде – модуль «Политика Западной Европы» [2, с. 22–29; 6, p. 60].

В то же время наибольшее количество модулей по выбору могли предложить студентам только крупные университеты Оксфорда, Кембриджа, Лондона, Манчестера. В этих университетах находились крупнейшие в Британии сообщества ученых, специализировавшихся на самых разных областях исторической науки. К примеру, в Кембридже бакалаврская программа по специальности «Англосаксонская, скандинавская и кельтская культура и история» за 1994/1995 учебный год предлагала студентам-историкам 12 модулей по выбору. Студенты этой специальности могли изучать историю викингов, кельтскую литературу, историю искусств, археологию, антропологию, древнегреческий и латинский языки [2, с. 27–28].

В то время как крупные британские университеты стремились включить в программы подготовки историков как можно больше модулей по выбору в самых разных областях истории, многие более мелкие университеты, подобно Лутону и Эдж Хиллу, специализировались только на определенных исторических периодах. К примеру, в Эдж Хилле программа обучения истории была сконцентрирована на последних двух столетиях британской истории [3, p. 52].

В 1990–1996 гг. курсы по европейской и североамериканской истории были наиболее востребованы у студентов исторических специальностей. В этот период у британских студентов стала набирать популярность африканская и азиатская история. Подобные курсы включались в программы подготовки историков в университетах Тэмз Вэлли, Стратклайда, Брунеля, Манчестера, Северного Лондона, Аберистуита. К примеру, в университете Манчестера бакалаврская программа предлагала студентам изучить модули «Зарождение апартеида в 1900–1948 гг.» и «Национализм в Африке в XX в.», в Стратклайде – модуль «Индия в 1857–1947 гг.: движение за независимость» [2, с. 23; 3, p. 52; 6, p. 60].

Таким образом, к середине 1990-х гг. в образовательном процессе на исторических департаментах утвердилась кредитно-модульная система обучения. Результатом ее внедрения стало появление учебных исторических программ нового типа, в которых содержание было представлено модулями. Введение системы зачетных единиц (кредитов) позволило департаментам истории осуществлять непрерывное

оценивание студентов, а студентам-историкам дало возможность получить оценку, которая более точно отражала их старания и знания.

В середине 1990-х гг. среди специальностей гуманитарного профиля наиболее востребованными у британских абитуриентов были исторические специальности. Так, в 1996 г. на специальностях гуманитарного профиля в британских университетах обучалось 60 656 студентов, из них по историческим специальностям – 36 897. По направлению «История» обучалось 26 885 студентов, по направлению «Экономическая и социальная история» – 1788, по направлению «История искусства» – 7904, по направлению «История и философия науки» – 320 [8].

Следует упомянуть, что в Великобритании в период 1990–1995 гг. возросло число лиц, получавших магистерское и докторское образование в области истории. Если в 1990 г. общее количество магистрантов и докторантов-историков составляло 2924, то в 1995 г. – 3091 [7].

В 1990–1996 гг. в образовательном процессе на исторических департаментах стали широко использоваться информационные технологии. В этот период большинство исторических департаментов предлагало студентам освоить компьютерные курсы. Роль компьютера как образовательного инструмента значительно возросла. Многие исторические департаменты стали требовать от студентов выполнения эссе и диссертации на компьютерах.

Важность применения компьютеров в обучении студентов отмечали многие университетские преподаватели. Так, Д. Бэйтс, заведующий департаментом средневековой истории в университете Глазго, считал, что поскольку компьютеры позволяют собирать и анализировать огромное количество информации, то их использование должно стать центральным компонентом для подготовки исследователя [3, p. 53].

В 1990–1996 гг. на исторических департаментах британских университетов появляются электронные учебники, разработанные и внедренные в образовательный процесс университетов в Глазго, Лутоне, Шеффилде, Аберистуите [3, p. 53]. Новые учебники и учебные пособия размещались на компакт-дисках, использование которых в образовательном процессе позволяло преподавателям представить информацию в привлекательном и удобном формате для британской молодежи.

Таким образом, в 1990–1996 гг. система подготовки историков в британских вузах претерпела значительные изменения. Образовательная реформа 1992 г. утвердила университеты единственными центрами подготовки историков в стране. С 1993 г. была изменена процедура подачи документов на исторические специальности. С этого года все заявки в приемные комиссии университетов должны были проходить через службу UCAS. В 1993–1994 гг. в образовательный процесс на исторических департаментах начала внедряться кредитно-модульная система обучения. В результате к середине 1990-х гг. в британских университетах бакалаврские, магистерские и докторские программы были построены по модульному принципу. Введение модульного обучения значительно расширило диапазон исторических курсов, предлагаемых историческими департаментами. Изменилась система оценивания знаний студентов. Теперь успеваемость студента определялась по общему количеству кредитов, начисленных ему в процессе обучения.

Список использованных источников

1. *Большакова, О. В.* Преподавание истории в Великобритании / О. В. Большакова // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Серия 5. История. – 1997. – № 3. – С. 86–98.

2. Подготовка специалистов в области гуманитарных и социально-экономических наук (материалы для сравнительного анализа). – М.: Гос. комитет Рос. Федерации по высш. образованию, 1995. – 88 с.

3. *Fitzgerald, I.* University History 1996 / I. Fitzgerald, V. Hingley // History Today. – August 1996. – Vol. 46, Issue 8. – P. 50–54.

4. Further and Higher Education Act 1992 (for England and Wales) [Electronic resource] // Legislation government UK. – Mode of access: http://www. legislation.gov.uk/ukpga/1992/13/pdfs/ukpga_19920013_en.pdf. – Date of access: 22.09.2017.

5. Further and Higher Education Act 1992 (Scotland) [Electronic resource] // Legislation government UK. – Mode of access: https://www.legis lation.gov.uk/ukpga/1992/37/pdfs/ukpga_19920037_en.pdf. – Date of access: 22.09.2017.

6. History in the New Universities // History Today. – September 1993. – Vol. 43, Issue 9. – P. 60–61.

7. History Research Degrees in Progress in 1935–2000 [Electronic resource] // Making History. – Mode of access: https://www.history.ac.uk/makinghistory/resources/statistics/research.html. – Date of access: 14.02.2019.

8. Statistics for study of History in Higher Education. HESA. Full Data Tables [Electronic resource] // Making History. – Mode of access: https://www.history.ac.uk/makinghistory/resources/statistics/students_HESA.html#sec1. – Date of access: 15.01.2019.

Аннотация

Статья посвящена подготовке историков в британских высших учебных заведениях. Раскрыта сущность кредитно-модульной системы обучения и описаны особенности ее внедрения в образовательный процесс на исторических департаментах.

Abstract

The article is devoted to the training of the historians at the British higher education institutions. The author revealed the essence of the credit-modular system of teaching and described the features of its implementation in the educational process at the historical departments.

Опыт организации и проведения олимпиады по биохимии как мотивационной формы обучения у студентов медицинского вуза

И. О. Леднёва,
кандидат биологических наук, доцент,
В. В. Лелевич,
заведующий кафедрой биологической химии, доктор медицинских наук, профессор,
Н. Э. Петушок,
кандидат биологических наук, доцент;
Гродненский государственный медицинский университет

Сложившаяся за предыдущие годы система образования в большей степени основывалась на модели пассивного усвоения учебного материала, соответственно, студенты испытывали серьезные затруднения при смене условий деятельности, не могли творчески подойти к новой ситуации [1]. Одной из задач современного высшего образования является подготовка специалиста, обладающего высоким уровнем развития мышления, креативности и наличием профессиональных компетенций.

Реализация компетентностного подхода предусматривает широкое использование в учебном процессе инновационных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью развития профессиональных компетенций обучающихся [2]. Наиболее эффективно эти задачи решаются при выполнении студентом различных видов самостоятельной работы.

Самостоятельная работа включает три взаимосвязанных компонента: аудиторная самостоятельная работа, проводимая под непосредственным контролем преподавателя; внеаудиторная самостоятельная работа, осуществляемая в соответствии с учебным планом, творческая самостоятельная работа, которая выполняется студентом по желанию [3]. К последней форме самостоятельной работы относится участие в предметных олимпиадах.

Предметная олимпиада является дополнительным, внеучебным мероприятим для учащихся и отличается по своим задачам и формам как от экзаменов, так и от других направлений педагогической деятельности, составляющих учебный процесс [4]. Олимпиада – это конкурс в виде добровольного состязания для наиболее успешных и заинтересованных студентов, проявляющих повышенный интерес к предмету и обладающих высоким интеллектом. Признаками высоких интеллектуальных способностей учащихся являются познавательная активность, развитая память, внимание, логичность и нестандартность мышления, самостоятельность в работе [4]. Именно эти качества реализуются в ходе выполнения олимпиадных заданий.

На кафедре биологической химии УО «Гродненский государственный медицинский университет» в 2007 г. была впервые организована и проведена олимпиада по биохимии для студентов лечебного факультета [5]. Для организационного обеспечения олимпиады были созданы оргкомитет и рабочая группа, которые разработали Положение о проведении внутривузовской олимпиады по биохимии. Рабочая группа разработала и утвердила конкурсные задания, обеспечила их тиражирование и конфиденциальность. В дальнейшем, после накопления определенного опыта проведения интеллектуальных состязаний, в олимпиадное движение вовлекались студенты других факультетов, и последние семь лет олимпиада по биохимии проводится на всех факультетах нашего университета: лечебном, педиатрическом, медико-диагностическом, медико-психологическом и факультете иностранных учащихся [6; 7]. Это обосновано двумя факторами: учетом специфики учебных программ на каждом факультете и возможностью вовлечения в олимпиадное движение большего количества студентов, проявляющих повышенный интерес к биохимии. Обобщенный опыт проведения внутривузовской

олимпиады мы использовали в дальнейшем для организации и проведения межвузовских олимпиад с участием УО «Гродненский государственный университет имени Я. Купалы», УО «Гродненский государственный аграрный университет», УО «Гомельский государственный медицинский университет» (медико-диагностический факультет), что позволило усилить соревновательный момент интеллектуальных состязаний.

При проведении олимпиады мы стремились реализовать следующие цели:

• повысить мотивационный интерес студентов к изучению биологической химии, способствовать развитию их творческих способностей и углублению теоретических знаний;

• активизировать навыки использования полученных знаний для решения конкретных задач;

• пропагандировать научные знания и развивать интеллектуальный потенциал студентов;

• стимулировать работу по повышению качества подготовки специалистов с высшим медицинским образованием.

В олимпиаде принимают участие студенты 2-го курса. Первые годы отбор студентов для участия в олимпиаде проводился в два этапа. На первом этапе определялись студенты, набравшие наибольшее количество баллов по результатам компьютерного тестирования. Эти студенты проходили во второй тур.

Однако впоследствии мы отказались от данной модели проведения олимпиады, поскольку анализ результатов олимпиады показал, что не наблюдается устойчивой корреляции между результатами тестирования и количеством баллов, полученных при выполнении конкурсных заданий. Как показала практика, тестовые задания не могут быть олимпиадными, так как они не выявляют самого главного – способности к мышлению, к творчеству [6]. В настоящее время отбор студентов для участия в олимпиаде производится с учетом среднего балла текущей успеваемости по дисциплине.

Важным этапом подготовки к олимпиаде является разработка конкурсных заданий. Они охватывают более широкий круг знаний, чем обычное занятие. Существуют определенные методические требования к олимпиадным заданиям [6]:

1) содержание заданий должно опираться на учебную программу соответствующего факультета и предусматривать знание не только основной, но и дополнительной учебной литературы;

2) конкурсные задания должны быть разного уровня сложности;

3) олимпиадная задача должна нести познавательную нагрузку;

4) для успешного решения задачи необходимо не только и не столько знание фактического материала, сколько умение студентов логически мыслить;

5) задача может быть комбинированной: включать вопросы как качественного, так и расчетного характера;

6) задача должна быть интересна, в ней должна быть «изюминка»;

7) условие и вопросы задачи должны быть четко сформулированы и предусматривать однозначный конкретный ответ.

Важным этапом подготовки олимпиады является не только разработка заданий и задач. Необходимо рационально сочетать число задач в комплекте, соотношение качественных и расчетных задач, число «утешительных» задач. Содержание заданий и задач должно охватить все основные разделы биохимии. Число заданий и задач должно соответствовать времени, выделяемому для проведения олимпиады. Особое внимание уделяется созданию комплектов задач для различных факультетов с учетом профилизации учебных программ.

В процессе подготовки олимпиадных заданий мы формируем три блока заданий [7].

Первый блок заданий включает схемы метаболических путей с пробелами, в которые требуется внести названия ферментов и промежуточных метаболитов. Для успешного выполнения этого задания необходимо хорошо знать метаболические пути обмена углеводов, липидов, аминокислот и нуклеотидов.

Второй блок включает «немые формулы» веществ (формулы без названий). В этом разделе на знание особенностей строения веществ, относящихся к различным классам органических молекул, требуется указать тривиальные названия веществ, формулы которых представлены на листе заданий.

Третий блок состоит из ситуационных задач, которые предусматривают возможность использования полученных знаний для решения практико-ориентированных заданий или для выявления конкретных патологий. Успе+шное решение ситуационных задач предусматривает не только наличие знаний, но и творческого подхода и высокого уровня мышления [7; 8].

В каждом учебном году разрабатываются оригинальные, новые по содержанию задания. В число конкурсных включаются отдельные задания предыдущей олимпиады, решение которых вызвало у участников наибольшие затруднения. Рабочая группа создает пакет методических материалов для проведения олимпиады, содержащий: комплекты заданий теоретического тура; бланки ответов на конкурсные задания, ответы на задания с указанием количества баллов за каждое для преподавателей, принимающих участие в проверке ответов участников олимпиады. Система оценивания строится следующим образом: каждый правильный ответ первого и второго блоков заданий оценивается в один балл, ответы задач третьего блока

оцениваются дифференцировано в зависимости от степени сложности задачи. Число «утешительных» задач составляет не менее 20–25 % от общего числа задач в комплекте.

Анализ результатов олимпиады выявил определенные закономерности. Так, на лечебном факультете наблюдается устойчивая тенденция к увеличению количества баллов (в % от максимального балла), полученных призерами олимпиады в период с 2009 по 2019 г.: 1-е место – на 17 %, 2-е место – на 16 %, 3-е место – на 13 % (таблица 1).

Таблица 1

Результаты победителей олимпиады по биохимии на лечебном факультете

Год	Количество баллов, в % от максимального		
	1-е место	2-е место	3-е место
2009	63	60	59
2010	65	62	60
2011	64	64	63
2012	65	61	56
2013	62	53	51
2014	66	63	62
2016	80	78	72
2017	79	77	71
2018	80	76	71
2019	80	76	72

На медико-диагностическом факультете также выявлена положительная динамика исследуемого показателя. Количество баллов (1-е место, в % от максимального балла) в период с 2015 по 2019 г. увеличилось на 18 %. В отношении 2-го и 3-го места эта динамика выражена в меньшей степени (11 % и 10 % соответственно) (таблица 2).

Таблица 2

Результаты победителей олимпиады по биохимии на медико-диагностическом факультете

Год	Количество баллов, в % от максимального		
	1-е место	2-е место	3-е место
2015	45	38	35
2016	55	48	39
2017	59	46	42
2018	63	49	45

На медико-психологическом факультете положительная динамика исследуемого показателя выявлена в отношении 2-го и 3-го места (13–16 % и 14 % соответственно) (таблица 3).

Таблица 3

Результаты победителей олимпиады по биохимии на медико-психологическом факультете

Год	Количество баллов, в % от максимального		
	1-е место	2-е место	3-е место
2012	56	33	25
2014	42	40	31
2015	39	38	37
2016	52	43	32
2017	53	49	35
2018	55	46	39

Полученные данные свидетельствуют о том, что олимпиада играет существенную роль в повышении мотивации к изучению биохимии. Некоторые студенты, участвующие в олимпиаде, предлагают нестандартное решение олимпиадных заданий, демонстрируют высокий творческий потенциал [9]. В ходе проведения олимпиады формируется стрессоустойчивость студентов, появляется уверенность в своих знаниях.

Для оценки степени объективности показателя «среднегодовой балл успеваемости» как критерия отбора студентов для участия в олимпиаде было проведено исследование параметрической корреляции Пирсона, которая позволяет оценить значимость различий между выборками нескольких категорий. Анализировались следующие показатели: среднегодовой балл успеваемости участников олимпиады (лечебный, медико-психологический и медико-диагностический факультеты); количество баллов, полученных в ходе состязаний; оценка на экзамене. Анализ результатов исследования показывает, что высокий средний балл не во всех случаях обеспечивает хороший результат при выполнении конкурсных заданий. Не было выявлено достоверной положительной корреляции между показателями среднегодового балла успеваемости и количеством баллов, полученных по результатам олимпиады. В то же время выявлена достоверная положительная корреляция между оценкой на экзамене и количеством баллов, полученных по результатам олимпиады на лечебном факультете в 2012, 2014 и 2018 гг. и на медико-психологическом факультете в 2012 и 2015 гг. Эта взаимосвязь может быть обусловлена тем, что участники олимпиады на экзамене получают определенные бонусы, влияющие на экзаменационную оценку. Данные результаты показывают, что способность к творческой деятельности, нестандартное мышление напрямую не зависят от академической успеваемости студентов.

Следует отметить, что студенты участвуют в олимпиаде с большим энтузиазмом. Этот вид деятельности помогает им оценивать свои знания, способствует развитию творческого и нестандартного

мышления, развивает умение использовать полученные знания для решения практических задач. Студенты, занимающие призовые места на олимпиаде по биохимии, как правило, проявляют свои способности на других кафедрах вуза. Некоторые из них выбирают в дальнейшем преподавательскую деятельность. Студенческие олимпиады позволяют реализовать в процессе обучения профессиональные компетенции, формировать навыки активной творческой работы, готовят студентов к дальнейшей профессиональной деятельности. Организация олимпиад имеет и обучающий аспект – разбор решений олимпиадных заданий со студентами по окончании конкурса.

Таким образом, олимпиада является важным элементом организации образовательного процесса, способствует формированию эрудиции, развитию интеллектуальных способностей обучающихся. Проведение олимпиад среди студентов является одним из эффективных мотивационных средств повышения качества образования в медицинском вузе.

Список используемых источников

1. *Андрусенко, С. Ф.* Опыт организации и проведения олимпиады по биохимии в качестве нетрадиционной формы обучения среди студентов различных специальностей / С. Ф. Андрусенко, Е. В. Денисова, А. А. Филь // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3.
2. Биохимическая олимпиада как одна из форм инновационного интерактивного обучения студентов в медицинском вузе / С. Н. Афонина [и др.] // Успехи современной науки и образования – 2016. – № 12, т. 1. – С. 65–68.
3. *Лисун, Н. М.* О самостоятельной работе студентов при изучении биологической химии / Н. М. Лисун // Современные тенденции развития естественнонаучного образования: фундаментальное университетское образование / под общ. ред. акад. РАН, проф. В. В. Лунина. − М.: Изд-во Моск. ун-та. – 2010. – С. 144−153.
4. *Есеева, О. В.* Потенциалы олимпиады в современном социальном образовании: учеб.-метод. пособие по организации и проведению школьных и студенческих олимпиад в современном вузе / О. В. Евсеева; под ред. Е. В. Рыбак. – Архангельск: Изд-во САФУ, 2012. – 61 с.
5. *Леднёва, И. О.* Олимпиада по биохимии как новый элемент образовательного процесса в медицинском вузе / И. О. Леднёва, В. В. Лелевич // Реализация в вузах образовательных стандартов нового поколения: материалы науч.-практ. конф. – Новополоцк, 2008. – С. 216–218.
6. *Лунин, В. В.* Химия. Всероссийские олимпиады: учеб. пособие: в 2 ч. / В. В. Лунин, И. А. Тюльков, О. В. Архангельская. – М.: Просвещение, 2012. – Ч. 2. – 144 с.
7. Предметная олимпиада как способ усиления мотивации к углубленному изучению дисциплины / М. Н. Курбат [и др.] // Перспективы развития высшей школы: материалы науч.-метод. конф. – Гродно, 2008. – С. 42–44.
8. *Петушок, Н. Э.* Роль предметной олимпиады по биологической химии в повышении мотивации к изучению дисциплины / Н. Э. Петушок, В. В. Лелевич, И. О. Леднёва // Актуальные проблемы медицины: материалы ежегод. науч.-практ. конф. – Гродно: ГрГМУ, 2018. – 1 эл. опт. диск (CD-ROM). – С. 618–621.
9. *Леднёва, И. О.* Олимпиада по биохимии как эффективная форма образовательного процесса в вузе / И. О. Леднёва // Актуальные проблемы биохимии: сб. материалов науч.-практ. конф. – Гродно: ГрГМУ, 2019. – 1 эл. опт. диск (CD-ROM). – С. 187–191.

Аннотация

В статье рассмотрены организационные аспекты проведения олимпиады по биологической химии на кафедре биохимии УО «Гродненский государственный медицинский университет». Проведен анализ результатов олимпиад студентов лечебного, медико-диагностического и медико-психологического факультетов. Показано, что проведение олимпиад среди студентов является важным мотивационным средством повышения качества образования в медицинском вузе.

Abstract

The article discusses the organizational aspects of the Olympiad in Biochemistry at the Department biological chemistry of the Grodno State Medical University. The analysis of the results of the Olympiads among students of General Medicine, Medical Diagnostics and Mental Health Medicine faculties is done. It is shown that carrying out olympiads for students is an important motivational tool of improving the quality of education at a medical university.

Системный подход и реализация диалектических принципов при обучении физике

Филиппенко О. С.,
старший преподаватель кафедры общей физики,
Белорусский государственный университет

Введение нового образовательного стандарта общего среднего образования определило новую тенденцию в среднем образовании – тенденцию к обобщению [1, с.1]. Ранее стандарты по каждой дисциплине были разрозненными, в настоящий же момент они представляют систему стандартов, регламентирующих общее среднее образование. Стандарт высшего образования ОСВО по специальности 1-31 04 01 «Физика (по направлениям)» [2, с. 1] структурирован и представляет собой систему учебных дисциплин, необходимых для подготовки специалистов.

В соответствии с введением новых образовательных стандартов общего среднего образования предусматриваются следующие требования к учащемуся при изучении дисциплины «Физика»:

«7.5.13.По учебному предмету «Физика»: имеет представление: о ***системообразующей роли*** *физики для развития других естественных наук, техники и технологий; научных методах познания; закономерной связи и познаваемости явлений природы, физической сущности явлений природы (механических, тепловых, электромагнитных, световых), видах материи (вещество и поле), движении как способе существования материи; границах применимости законов классической механики <...>владеет:* ***понятийным аппаратом*** *и символьным языком физики» [1, с.180].*

Стандарт по физике для высшего образования также указывает на следующие объекты профессиональной деятельности специалиста*:*

«...законы, гипотезы, теоремы; математические модели и методы исследования физических объектов и процессов; измерительное и технологическое оборудование; технологические и измерительные комплексы и системы автоматизации, используемые в физическом эксперименте, производстве материалов и приборов; образовательные системы, педагогические процессы...» [2, с.8].

Требования к некоторым компетенциям специалиста, предусмотренные в стандарте высшего образования [2, с. 9]:

«- АК-2. Владеть системным и сравнительным анализом;ЛК-6. Владеть междисциплинарным подходом при решении проблем».

Из стандартов следует, что как для учащихся, так и для специалистов одной из важнейших задач является формирование понятийного аппарата, а также комплексного, системного, междисциплинарного подхода. Кроме того, оговаривается необходимость установления связей между физическими понятиями. При построении курса физики на уровне общего среднего образования следует использовать подход, который бы позволял обобщать и объединять отдельно взятые физические понятия, законы и явления в общую систему, образующую понятийный аппарат. Примером может служить диалектический подход [3, с. 105].

Однако данный подход в современной интерпретации носит несколько видоизмененный характер. Основные принципы диалектики задают направление развития и функционирования понятийного аппарата. Понятийный аппарат, в свою очередь, можно представить в виде некоторой системы. Диалектический подход можно обозначить как основной инструмент – тренд, определяемый системным подходом.

Связь диалектического и системного подходов была отмечена в литературе [4, с. 5]. В настоящей статье рассматривается возможность применения си-

стемного подхода с элементами диалектического при построении понятийного аппарата физики.

Системный подход в последнее время набирает популярность во многих областях. Он предполагает рассмотрение объекта исследования в виде некоторой системы, изучение которой производится по множеству критериев (структура, функционирование, основные характеристики и т. д.). Использование этого подхода позволяет не просто комплексно оценивать объект, но и применять его в практической деятельности.

Системный подход оказывается актуальным при рассмотрении понятийного аппарата физики. Его использование в качестве научного возможно при указании основных диалектических принципов.

Системный подход составляет основу такой области знания, как теория систем. Покажем его применимость при обучении физике.

Вначале приведем некоторые определения системы как таковой:

«Система – это теория (например, философская система Платона) [5, с. 50]».

«Система – это совокупность объектов природы (например, Солнечная система) [5, с. 51]».

Л. Берталанфи рассматривал систему как комплекс взаимодействующих элементов [5, с. 51].

В. Н. Садовский и Э. Г. Юдин под системой подразумевают «взаимосвязанность элементов системы; система образует особое единство со средой; любая система представляет собой элемент системы более высокого порядка; элементы любой системы обычно выступают элементами более низкого порядка» [5, с. 52].

Если рассматривать понятийный аппарат с позиции системы физических понятий, то можно применить основные следствия рассмотрения сложных систем в конкретно взятом случае.

Используя классификацию систем [5, с. 56], получим структуру понятийного аппарата.

В качестве основных свойств понятийного аппарата можно указать: незамкнутость, целостность, структурность, зависимость от воздействий, иерархичность, вариативность (многовариантность) описаний.

Остановимся на каждом из указанных свойств системы в отдельности.

Незамкнутость системы указывает на то, что в рамках различных разделов понятийного аппарата физики предусматривается взаимодействие различных физических понятий и явлений. Например, при рассмотрении таких физических величин, как масса, сила, скорость, приходится указывать различные аспекты их применения.

Целостность отвечает за обобщение конкретных понятий с установлением связей между ними посредствам физических законов. Так, для получения представления об электромагнитном поле приходится объединять представления об электрическом и магнитном поле, как это сделал Максвелл в электромагнитной теории.

Структурность обуславливается устройством понятийного аппарата: круг явлений – физические величины – физические законы – физические модели – физические явления и процессы – физические теории [6, с. 52].

Зависимость от воздействий определяется использованием тех или иных физических теорий, применяемых к конкретным физическим понятиям.

Иерархично-координационная система связей понятийного аппарата может быть представлена в виде рис. 1. Иерархичность подразумевает объектно-ориентированный подход, что означает наследование классами новых физических понятий свойств вышележащих. В качестве примера можно указать, что объекты, имеющие скорость гораздо ниже скорости света, подчиняются законам классической механики. В то же время координационность указывает на взаимодействие элементов системы одного уровня. Различные физические величины взаимодействуют между собой посредством физических законов.

Вариативность описаний. По мере развития теории в рамках той или иной концепции представления о физическом понятии сменяют друг друга. Некоторые из них были в дальнейшем отвергнуты (как понятие эфира). Иные, напротив, существуют совместно и описывают разные стороны одного и того же объекта (как волновые и квантовые представления о свете в рамках корпускулярно-волнового дуализма или совместное представление о механике классической, квантовой и релятивистской в зависимости от класса рассматриваемых объектов).

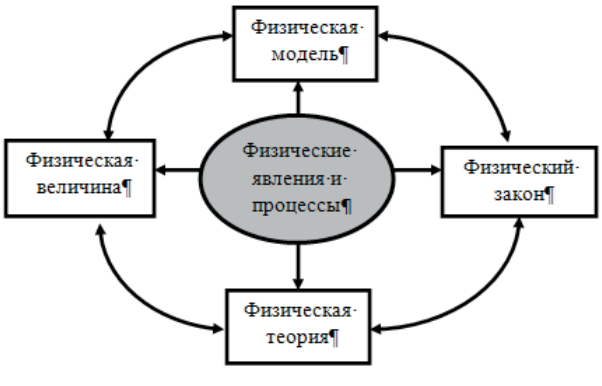


Рис. 1. **Структурность понятийного аппарата**

Для построения понятийного аппарата необходимо определить основания для классификации. Укажем одну из возможных классификаций:

1) природа системы: физическая. Здесь возможны два аспекта к рассмотрению. Один из них подразумевает, что понятийный аппарат – сам по себе система. Тогда его структурные элементы и есть его физические составляющие. Другой подход: отдельно взятые физические объекты (тела: элементарные частицы, абсолютно твердые тела и т. д.), поведение которых рассматривается путем построения понятийного аппарата;

2) количество элементов: система многоэлементная (рис. 2);

3) степень открытости: открытая система. В рамках диалектического подхода понятийный аппарат не является полностью сформировавшейся, закрытой системой. Эта система постоянно находится в развитии, имеет разветвленную сеть связей, большое количество входов и выходов с окружающей средой. В случае междисциплинарного подхода можно говорить о взаимодействии физических понятий и понятийного аппарата физики с другими областями знания (математикой, техникой, механикой и т. д.);

4) координационно-иерархичная структура понятийного аппарата представляет объединение разнородных элементов, которые включают в себя как элементы одного уровня, так и соподчиненные;

5) траектория развития системы физических понятий представляется нелинейной. Так, некоторые теории строились из противоречий. Например, классическая механика применима только для тел, движущихся со скоростями гораздо меньше скорости света. Но, с другой стороны, классическую механику можно рассматривать как частный случай релятивистской теории, хотя классическая механика Ньютона сформировалась гораздо раньше. Еще одним доказательством нелинейности теорий может служить тот факт, что уже построенные теории не смогли объяснить некоторых явлений. Эти явления были объяснены позднее другими теориями (например, вопрос о тепловом излучении, фотоэффекте).

Рис. 2. **Основания для классификации понятийного аппарата**

Следующий вопрос связан с функционированием построенной системы. Понятийный аппарат системы физических понятий представляет собой условно стационарную систему. Однако она пребывает в таком состоянии недолговременно, поскольку развивается за счет введения новых физических понятий и связей между ними. Понятийный аппарат закрепляет за собой возможность оптимизации в зависимости от способа и объекта изучения. Так, например, при рассмотрении понятия «температура» имеет смысл выстроить последовательность связей таким образом, чтобы охватить все возможные проявления данного понятия в различных разделах физики и установить связи посредством указания физических законов. Однако если рассматривать температуру как термодинамический параметр для описания той же термодинамики как отдельно взятой системы, подход к ее построению будет иным и опираться на другие аспекты.

Применение диалектических представлений к понятийному аппарату физических понятий является неотъемлемой частью его глубинного понимания. Диалектика предоставляет возможность видеть не отдельные разрозненные физические понятия и поверхностные представления о них, а погрузиться в их структуру и установить сущностные связи и глубинное понимание [6, с. 15]. При попытке уйти от диалектического подхода разрушается основа, которая отвечает за системное восприятие физики.

Согласно Гегелю, существуют три основных закона (постулата) диалектики [7, с. 156] (однако, иногда в литературе встречается большее количество, за счет детализации первого из них):

- закон единства и борьбы противоположностей;
- закон перехода количества в качество;
- закон отрицания отрицания (двойного отрицания).

Первый постулат диалектики обосновывает и подкрепляет системный подход, в том числе применительно к понятийному аппарату. Любой объект достаточно противоречив, т. е. включает в себя множество противоположных и порой взаимоисключающих сторон, что приводит к сравнению и сопоставлению различных точек зрения (гипотез) об одном и том же объекте (физическом понятии). Кроме того, изучение объекта с разных сторон позволяет лучше понять его сущность. Из этого следует принцип всеобщей взимосвязности (иногда выделяют в отдельный закон). Зачастую учащиеся и студенты сталкиваются с тем, что у них недостаточно хорошо выстроена система связей между понятиями и представлениями о них. Причем физическую систему понятий также обуславливают некоторые математические понятия, связями с которыми нельзя пренебрегать.

Принцип развития обуславливает дополнение, изменение, расширение понятийного аппарата, тем самым обеспечивая ее открытость и динамичность. Так, в настоящий момент в физике элементарных частиц происходят дополнения, корректировки, устанавливаются новые связи между известными физическими величинами. Движение есть один из основных постулатов диалектики.

Например, такой объект, как шарик на нитке, может быть рассмотрен как:

1) модель: материальная точка. В статике с точки зрения действия сил;

2) модель: материальная точка. К нему могут быть применены законы сохранения энергии. Если рассматривать систему таких шариков, то и закон сохранения импульса;

3) если не считать шарик материальной точкой, то можно учесть вращение и перейти к другой модели – абсолютно твердого тела;

4) математический маятник. Колебательное движение;

5) аналогия с колебаниями в электромагнитном контуре и т. д.

Существование понятийного аппарата как системы обуславливается указанным законом диалектики. Происходит объединение физических величин в систему с целью выявления и устранения существующих противоречий. Произвольно связанные физические величины без противоречий бессмысленны и бессистемны. Так, на первый взгляд, противоречивые результаты, полученные при проведении опытов со светом, привели к современной теории, включающей в себя корпускулярно-волновой дуализм, квантовую электродинамику.

Закон перехода количества в качество может быть переформулирован таким образом, что необходимо выделить некоторое ключевое физическое понятие, которое является определяющим для построения понятийного аппарата отдельно взятого раздела. Например, для построения понятийного аппарата электростатики в качестве основной физической величины можно выбрать электрический заряд.

Закон двойного отрицания указывает на результат и направленность процесса развития. Под отрицанием подразумевается уничтожение старого качества новым, переход из одного качественного состояния в другое.

Примером реализации этого закона является единство материи и времени в теории относительности Эйнштейна, поскольку по Аристотелю пространство замкнуто и неоднородно, а по Ньютону – однородно и бесконечно. Кроме того, этот закон неразрывно связан с понятием «движение». Тогда изучение каждого физического явления представляет собой движение по спирали, т. е. присутствует описание уже известных свойств (двойное отрицание), но с новой стороны (как в физических теориях). На этом принципе строится курс изучения физики.

В глобальном смысле все указанные законы диалектики обеспечивают диалектическому подходу существенный инструментарий для описания систем. Диалектический подход в этой связи представляется как некоторый алгоритм, по которому работают система физических понятий и системный подход.

При соединении диалектики и системного подхода мы получаем мощный инструмент анализа понятийного аппарата физики.

Таким образом, в статье предложен подход, позволяющий рассматривать понятийный аппарат как систему. Особенностями рассмотренного подхода являются:

1. Системный подход применим к понятийному аппарату физики, поскольку позволяет структурировать, интегрировать, аккумулировать, синтезировать, анализировать и прогнозировать физические понятия в систему с последующим применением их в различных исследованиях, а также в практической деятельности.

2. Использование постулатов диалектики в системном подходе не просто задает систему понятий, но и выстраивает вектор ее развития.

3. Функционирование системы обеспечивает как синтез (индуктивный метод) физических понятий – агрегирование отдельных элементов в систему, так и анализ (дедуктивный) – декомпозицию системы понятий на отдельно взятые элементы с дальнейшим их рассмотрением.

Кроме того, понятийный аппарат, представляющий собой многофункциональную сложную систему, предполагает выделение в ее структуре подсистем. В нашем случае таким основанием, к примеру, может служить определенный раздел физики.

Список используемых источников

1. Образовательный стандарт общего среднего образования. – Введ. 26.12.2018 г. – Минск: М-во образования Респ. Беларусь, 2018. – 192 с.

2. Образовательный стандарт высшего образования. Первая ступень. Специальность 1-31 04 01 Физика (по направлениям). – Введ. 30.08.2013 г. – Минск: М-во образования Респ. Беларусь, 2013. – 45 с.

3. *Филиппенко, О. С.* Применение диалектического подхода к формированию понятийного аппарата физики у учащихся // Веснік Магілеўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Сер. С, Псіхолага-педагагічныя навукі (педагогіка, псіхалогія, методыка). – Могилев, 2016.– № 1.– С. 105–111.

4. *Виноград, Э. Г.* Системно-диалектический подход: теория и методология: монография / Э. Г. Виноград; Кемер. техн. ин-т пищ. промышленности. – Кемерово, 2014. – 308 с.

5. *Сурмин, Ю. П.* Теория систем и системный анализ: учеб. пособие / Ю. П. Сурмин. – Киев: МАУП, 2003. – 368 с.

6. *Слободянюк, А. И.* Понятийный аппарат физики: история, проблемы, подходы / А. И. Слободянюк, О. С. Филиппенко // Фізіка – Минск, 2014. – № 4 .– С. 52.

7. Философия: энцикл. словарь / под ред. А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.

Аннотация

В статье анализируется применение диалектики и системного подхода при описании понятийного аппарата физики. Предлагается подход, который позволяет глубже проникнуть в суть физических явлений, что способствует лучшему пониманию физики учащимися и студентами.

Abstract

Dialectics application and systematic approach to the describe of some the questions of the physical conceptual apparatus are analysed in article. Approach proposes allows deeper insight into the essence of physical phenomena which allows a better understanding of the physics by students.