ISSN 2076–4383

ЗАСНАВАЛЬНІКІ:
МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ
БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ

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 16.04.2019.
Папера афсетная. Рызаграфія.
Фармат 60×84 1/8. Наклад 225 экз.
Ум. друк. арк. 6,74. Заказ № 4п.

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.

Вышэйшая школа

Навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс

2(130)'2019

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

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

© Рэдакцыя часопіса «ВШ»

У нумары

Актуальна

Богуш В. Асаблівасці рэалізацыі мадэлі «Універсітэт 3.0» і развіцця інавацыйнай інфраструктуры ў БДУІР 3

Плескачова Н. Развіццё прадпрымальніцкай місіі УВА ў межах канцэпцыі «Універсітэт 3.0»: тэндэнцыі і перспектывы 7

Прэзентацыя

Паўстагоддзя ў статусе ўніверсітэта 12

Інавацыі

Макараў А. Дыягностыка кампетэнцый студэнтаў: аналітычны агляд 18

Даследаванні

Еравенка В. Матэматычная псіхалогія і псіхалогія матэматыкі ва ўніверсітэцкім «дызайне псіхалагічнай адукацыі» 23

Асоба

Маральны аўтарытэт навуковай супольнасці (памяці акадэміка В. С. Сцёпіна) 30

Шаршунову Вячаславу Аляксеевічу – 70 гадоў 33

Рэклама 32, 34

Методыка

Бруйло А., Белавус А. Метадычныя падыходы да праектавання і чытання лекцый дыялагічнага тыпу пры вывучэнні студэнтамі дысцыплін спецыяльнасці «Плодаагародніцтва» 35

Навуковыя публікацыі

Гуслістава І. Метадалагічныя падыходы ў алімпійскай адукацыі 37

Брагіна Г. Аргдзейнасны курс як адна з формаў павышэння кваліфікацыі педагога ва ўстанове вышэйшай адукацыі 40

Жмакіна Т. Прагма-дыялектычная канцэпцыя аргументацыі як эфектыўны інструмент аналізу і ацэнкі аргументатыўнага палітычнага дыскурсу 43

Цімаховіч А. Аб праблеме выкладання вышэйшай матэматыкі слаба матываваным студэнтам 48

Лосева Я. Супрацоўніцтва Францыі і ФРГ у галіне вышэйшай адукацыі: эквівалентнасць дыпломаў 52

Каржаневіч Ю. Увядзенне граматычнай катэгорыі віда з дапамогаў мовы-пасрэдніка на пачатковым этапе навучання граматыцы рускай мовы як замежнай 55

Особенности реализации модели «Университет 3.0» и развития инновационной инфраструктуры в БГУИР

В. А. Богуш,
ректор, доктор физико-математических наук, профессор,
Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники

Совершенствование деятельности учреждений высшего образования в условиях перехода к новому экономическому укладу и формирования информационного общества направлено на развитие творческих и предпринимательских компетенций обучающихся, расширение спектра образовательных программ, направлений деятельности, повышение эффективности инфраструктуры. Высокая динамика изменений внешней среды, требований, развитие образовательных технологий обусловливает актуальность внедрения новых моделей и механизмов развития системы управления и содержание образования современного университета.

Получение новых знаний и технологий, их эффективное применение в реальном секторе экономики в решающей мере определяют роль и место страны в мировом сообществе, уровень жизни народа, национальную безопасность. В качестве ключевого фактора перспективной модели развития Беларуси определены кадры интеллектуальной экономики, подготовка которых невозможна без глубокой научной основы и современной практической составляющей [1; 2].

Отличительной особенностью университетов является неразрывная связь научной деятельности с образовательным процессом. Научные исследования в вузах выступают составной частью учебного процесса и основой фундаментальной подготовки специалистов для конкретных областей экономики и социальной сферы [3].

Вместе с тем стремительное развитие информационного общества, качественное изменение условий доступа к информации и экспоненциальный рост объема данных и знаний привели к трансформации требований к современному специалисту, а следовательно – и к задачам современного университета [4].

Общая характеристика модели

На данном этапе развития от университетов требуется более активный вклад в развитие экономики, основанной на знаниях, посредством коммерциализации результатов научно-исследовательской деятельности и создания новых наукоемких предприятий. Этим задачам в полной мере отвечает модель предпринимательского университета, или «Университет 3.0».

В течение последних десятилетий активно обсуждаются новые модели организации деятельности учреждений высшего образования, предусматривающие развитие инновационного и предпринимательского потенциала как с точки зрения университета в целом, так и по отношению к каждому учащемуся и выпускнику в частности [5]. На сегодняшний день исследователи выделяют две модели предпринимательского университета: предпринимательский по результату – преподаватели и выпускники создают инновационные компании; предпринимательский по типу действия команды управленцев (университет-предприниматель) [6].

В своей сложной социальной роли университет должен не только поставлять кадры или научно-исследовательскую продукцию. В значительно большей степени его роль состоит в воспитании специалистов инновационного типа, которые обладают компетенциями для перехода от исследований к разработкам с их последующей коммерциализацией.

Предпринимательская экосистема УВО призвана формировать новые, быстрорастущие отрасли индустрии, перспективные технологические рынки, экономически лидирующие административно-территориальные пространства.

При этом в качестве основных инструментов решения задач, связанных с развитием предпринимательских и практических компетенций, выделяют:

1. Изменение системы управления УВО, включая все элементы образовательного процесса, научно-исследовательской и конструкторской деятельности, и расширение инфраструктуры университета с учетом новых задач по коммерциализации результатов научной деятельности, управлению интеллектуальной собственностью и организации производств [7].

2. Изменение содержания образовательных программ и технологий обучения, построенных на практическом использовании полученных знаний в реальных проектах, дистанционных образовательных технологиях и сетевом взаимодействии. Большая часть осуществляемых изменений требует активного сотрудничества с партнерами из числа, в первую очередь, организаций-заказчиков кадров, а также новых механизмов взаимодействия учреждений образования с участниками и регуляторами образовательной деятельности [8].

Для профильных технических университетов, к числу которых относится и Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, реализация экспериментального проекта Министерства образования имеет свою специфику, связанную с необходимостью учета и преобразования уже имеющихся опыта и наработок в сфере создания научно-технической продукции, а также актуализации отдельных процессов, которые уже существуют, с целью повышения их эффективности. Прежде всего это связано с формированием структуры управления инновационными процессами, где мы активно анализируем опыт трансформации университетов ближайших соседей [9]. При этом одним из наиболее значимых результатов экспериментальной деятельности будет являться не только формализация процессов и процедур, но и их нормативное обеспечение на различных уровнях: внутри университета, во взаимодействии с партнерами, а также формулировка предложений по корректировке законодательной базы с учетом международной интеграции.

Развитие инфраструктуры научных исследований и коммерциализации разработок

Подготовка кадров для высокотехнологичных секторов национальной экономики в БГУИР базируется на динамично развивающейся научной и инновационной деятельности. В университете создается конкурентоспособная высокотехнологичная продукция, востребованная как на отечественном, так и на зарубежных рынках. Это позволяет обеспечить высокий удельный вес внебюджетного финансирования за счет увеличения объемов зарубежных контрактов. За последние три года объем выполняемых научных исследований и разработок увеличился почти в два раза, 80 % из них финансируются из внебюджетных источников. Все новейшие разработки создаются с участием молодых ученых и обучающихся.

Одна из основных задач развития научной, научно-технической и инновационной деятельности университета – коммерциализация результатов научных исследований и разработок, которая осуществляется в рамках внебюджетных договоров и зарубежных контрактов, ориентированных на разработку нового поколения радиоэлектронных систем, контрольно-измерительных приборов, комплектующих и устройств СВЧ- и КВЧ-диапазонов, технологий и программного обеспечения электромагнитной совместимости РЭС, телекоммуникационной аппаратуры и другой высокотехнологичной продукции.

Устойчивым спросом пользуются разработанные учеными БГУИР контрольно-измерительные приборы и испытательное оборудование СВЧ-диапазона, которые внедрены на предприятиях оборонной и телекоммуникационной промышленности нашей страны и поставляются на экспорт в Россию, Китай, Индию и ряд других стран. Более 10 радиоизмерительных приборов внесены в белорусский и российский государственные реестры средств измерений.

В качестве приоритетов развития инновационной инфраструктуры выделены:

- расширение перечня научных направлений и развитие междисциплинарных исследований;
- совершенствование системы продвижения наукоемких разработок, ее методическая и инструментальная (нормативная) поддержка;
- международная интеграция в цепочки создания (разработки и производства) высокотехнологичной продукции;
- развитие механизмов интеграции научной и образовательной деятельности и системы стимулирования проектного взаимодействия научно-педагогического состава и обучающихся.

Значительную роль в коммерциализации результатов научной и научно-технической деятельности и продвижении законченных разработок на рынок играют маркетинговые мероприятия, основ-

ным из которых до настоящего времени является участие в выставочных мероприятиях. За 2018 год университет принял участие в 13 международных и 6 республиканских выставках, на которых было представлено 233 экспоната. В результате заключено 5 договоров и 3 контракта, получены 1 платиновая, 3 золотые медали и 18 дипломов.

В рамках реализации проекта пройдет апробация новых форм маркетинга, основанных на использовании ИКТ: вебинаров, интернет-сайтов, онлайн-мероприятий и социальных сетей, в том числе ориентированных на профессиональное научное сообщество, таких как Linkedin.

Система охраны и управления интеллектуальной собственностью (ИС) предполагает регламентацию процессов возникновения права на ИС, процедур оформления с учетом объекта защиты и перспектив его использования. В университете разработаны Положение о служебных объектах промышленной собственности и Положение о порядке и условиях стимулирования создания и использования служебных объектов права промышленной собственности, ведется локальный реестр создаваемых объектов промышленной собственности, обеспечены процедуры проведения оценки стоимости прав на объекты интеллектуальной собственности и постановки на бухгалтерский учет, а также определения порядка использования средств, полученных от введения в гражданский оборот объектов ИС. Функцию единого методического центра и координации оформления, подачи и сопровождения заявок на выдачу охранных документов, их сопровождения, разработку договоров об уступке прав, лицензионных договоров в области продажи и передачи прав и объектов промышленной собственности выполняет отдел внедрения научно-технических разработок научно-исследовательской части.

В 2014–2018 гг. в БГУИР создано 58 объектов промышленной собственности (ОПС), зарегистрировано 8 компьютерных программ, поддерживается два товарных знака – БГУИР и MWMLab.

Особой задачей является организация деятельности студенческого бизнес-инкубатора, начиная с уточнения его задач и особенностей работы в сравнении с уже существующими территориальными структурами, с учетом специфики работы в структуре университета с мощной научно-исследовательской частью. Отличительной особенностью университетского инкубатора, кроме студенческого контингента, на наш взгляд, является еще и необходимость реализации обучающей составляющей в работе такой структуры. За первый год работы бизнес-инкубатора предложены подходы к отбору проектов (проведено 5 конкурсов, отобрано 18 перспективных студенческих проектов, ряд из которых отмечены наградами на конкурсах республиканского уровня). Вместе с тем дальнейшие этапы их развития и трансформации в конкретные предприятия требуют формирования соответствующей нормативной базы и организации работы с потенциальными инвесторами. Также требуют дополнительного анализа и решения вопросы организации работы технопарков и центров трансфера технологий, отраслевых лабораторий как университетских или межуниверситетских структур.

Трансформация образовательного процесса

Изменение образовательной составляющей программ высшего образования в ходе экспериментального проекта в БГУИР направлено не только на преобразование содержания тех или иных преподаваемых дисциплин, но и на формирование способностей практического применения полученных знаний при реализации реальных проектов. Уже в течение первого года предусматривается внесение изменений и дополнений в учебно-программную документацию образовательных программ высшего образования, направленных на системное взаимосвязанное изучение вопросов инновационной, изобретательской и предпринимательской деятельности (изменения в программах по девяти дисциплинам на I ступени), а также реализацию стартапов в бизнес-инкубаторе, командное выполнение высокотехнологичных проектов, разработку более 20 дисциплин спецкурсов в магистратуре.

При этом качественная практико-ориентированная подготовка и организация научных исследований в вузах невозможна без взаимодействия с организациями реального сектора экономики. БГУИР имеет положительный опыт эффективного взаимодействия с резидентами Парка высоких технологий (ПВТ) в практико-ориентированной подготовке высококвалифицированных специалистов, разработки высокотехнологичной продукции. К 2018 г. совместно с резидентами ПВТ созданы и активно работают 42 совместные лаборатории, на их базе сформировано 11 учебных и сертификационных центров по учебным планам мировых лидеров IT-отрасли: SAP, IBM, Cisco, D-Link и др., что позволяет обеспечить методическую поддержку в разработке новых учебных дисциплин и курсов повышения квалификации преподавателей, отражающих новейшие достижения в информационных технологиях.

Развивающимся направлением является использование возможностей уже имеющихся и вновь создаваемых профильных учебных лабораторий в проектной деятельности, в том числе на основе заказов организаций-партнеров на возмездной основе, что позволит повысить мотивацию в решении практических задач как со стороны студентов, так и профессорско-преподавательского состава и обеспечить практический характер обучения. Интеграция разработок существующих научных лабораторий и центров в образовательную деятельность может осуществляться путем формирования соответствующих внутриуни-

верситетских учебно-научных объединений, включающих профильные кафедры и соответствующие научные подразделения.

Трансформация образовательного процесса должна обеспечиваться не только за счет актуализации содержания программ, но в большей степени путем создания и развития информационно-образовательной среды, включая:

• внедрение в образовательный процесс университета электронной системы, позволяющей формировать информационно-образовательный контент (электронные ресурсы по учебным дисциплинам, фонды оценочных средств, обеспечивающих оценку знаний студентов и их самоконтроля, на основе модульного принципа построения содержания учебных дисциплин) с возможностью применения инновационных педагогических технологий: технологий развития критического мышления, технологий проектного, проблемного обучения, кейс-технологий;

• автоматизацию всех сфер деятельности университета;

• создание центра дистанционного обучения для реализации сетевых образовательных программ по специальностям высшего образования и отдельных курсов дополнительного образования взрослых.

Технологические решения для указанных преобразований во многом будут использовать новые способы организации информационно-коммуникационной инфраструктуры, основанные на «облачных» технологиях.

Реализация указанных задач позволит:

• существенно расширить образовательные возможности;

• обеспечить гибкость образовательного процесса и возможность формирования индивидуальных графиков обучения;

• увеличить скорость усвоения материала;

• привлечь специалистов-практиков к преподаванию.

В заключение следует отметить, что управление таким масштабным проектом, включающим вопросы изменения структуры, содержания образования, автоматизации и оптимизации бизнес-процессов, также представляет собой достаточно сложную многопараметрическую задачу, в результате решения которой будут выявлены и дополнительные новые критерии оценки эффективности университетов в зависимости от роста их вклада в развитие новой экономики и способности формировать новые индустрии.

Список использованных источников

1. Об утверждении программы социально-экономического развития на 2016–2020 годы: Указ Президента Республики Беларусь от 15 декабря 2016 г. № 466.

2. *Карпенко, И. В.* Образование – синоним развития нации / И. В. Карпенко // Наука и инновации. – 2017. – Спецвыпуск «Второй съезд ученых Республики Беларусь». – С. 9–13.

3. *Журавков, М. А.* Научно-инновационная компонента – неотъемлемая составляющая системы образования / М. А. Журавков // Наука и инновации. – 2015. – № 11(153). – С. 4–8.

4. *Богуш, В. А.* Стратегия развития системы непрерывного профессионального образования Республики Беларусь на современном этапе: национальные и глобальные вызовы / В. А. Богуш // Материалы Республиканского педагогического совета, Минск, 23–24 августа 2017 года. – Минск: НИО, 2017. – С. 207–216.

5. *Каррье, Г.* Культурные модели университета / Г. Каррье // Alma mater. – 1996. – № 3. – С. 14–30.

6. *Гарайбех, Ю. А.* Исследовательские университеты – основа для создания национальной инновационной системы / Ю. А. Гарайбех, А. Ф. Ивлев, М. А. Поляков // Известия СПбГЭТУ «ЛЭТИ». – 2007. – № 1. – С. 26–30.

7. *Стронгин, Р. Г.* Инновационный университет: новый подход к управлению / Р. Г. Стронгин, А. О. Груздинский // Вестник Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского. – 2007. – Вып. 1. – С. 11–18.

8. *Богуш, В. А.* Актуальные вопросы развития непрерывного профессионального образования в Республике Беларусь / В. А. Богуш // Высшая школа. – 2017. – № 1(117). – С. 4–6.

9. *Кобзев, Г. А.* ТУСУР как драйвер образовательных, научно-технологических и социальных инноваций в России / Г. А. Кобзев // Ректор ВУЗа. – 2018. – № 8(164). – С. 50–53.

Аннотация

В статье рассмотрены основные направления совершенствования деятельности учреждения высшего образования с учетом реализации экспериментального проекта по внедрению модели «Университет 3.0». Проведен анализ реализации модели в системе высшего образования и опыта БГУИР. Выделены особенности развития предпринимательских компетенций студентов и повышения эффективности деятельности по коммерциализации научных разработок путем развития информационной организационной инфраструктуры университета. Предложены механизмы трансформации образовательного процесса с учетом имеющегося научного потенциала и развития дистанционных методов обучения.

Abstract

The manuscript presents main directions of higher education institutions development using «University 3.0» experimental approach. The analysis of the model realization in higher education system and DSUIR experience are presented. The features of business-oriented training of students and increasing efficiency of research projects through development of information and organizing infrastructure are shown. Presented mechanism of educational process transformation is based on R&D potential and life-long distant learning approach.

Развитие предпринимательской миссии вуза в рамках концепции «Университет 3.0»: тенденции и перспективы

Н. М. Плескачева,
кандидат психологических наук, доцент,
Республиканский институт высшей школы

Изменения высшего образования относятся к тем базовым изменениям, которые оказывают глубокое воздействие на все элементы общественных отношений в государстве. Во время глобальной конкуренции и высокоскоростных изменений наибольшего успеха добьются те страны, которые делают ставку на человеческий потенциал. Место, которое займет страна к середине XXI века, определяется тем, что сегодня происходит в системе образования этой страны.

В середине XX в. высшее образование начало терять свой элитарный статус. Возникновение глобальной экономики, технико-технологическая экспансия, рост производства знаний и их экономического значения делают высшее образование массовым и непосредственно ответственным за развитие общества. Массовость образования – это фундаментальный ресурс, который можно эффективно использовать для социально-экономического развития, в частности, для трансляции в общество предпринимательских компетенций и технологической культуры. Оптимизация системы образования в целом и высшего образования в частности – необходимая стратегическая тенденция. Что касается нашей страны, то в Беларуси принята Государственная программа «Образование и молодежная политика на 2016–2020 гг.», которая содержит в себе и подпрограмму развития высшего образования [1], рассматривает вопросы воспитания молодежи и развития образования на всех уровнях в комплексе, как единую задачу. Подпрограмма «Развитие системы высшего образования» направлена на решение трех основных задач:

- повышение качества и практической ориентированности подготовки специалистов;
- повышение конкурентоспособности высшего образования в мировом образовательном пространстве;
- совершенствование системы планирования и оптимизация структуры подготовки специалистов с высшим образованием.

Для каждого из этих показателей утверждены механизмы исполнения и контрольные количественные показатели. Последние годы – это новейший этап развития высшего образования, на котором проводилась разработка проекта новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании.

Если говорить о качестве образования, то на протяжении долгих лет основной целью образования было формирование у учащихся прочной и широкой системы знаний и связанных с ними умений и навыков. Это касалось как средней, так и высшей школы, которая делала акцент на формирование профессиональных знаний, умений и навыков. Сегодня этой цели недостаточно, даже сделав акцент на исследовательскую работу и выполнение различных НИР. Как отметил начальник Главного управления профессионального образования Республики Беларусь С. А. Касперович, «от университетов требуется более активный вклад в развитие экономики, основанной на знаниях, посредством коммерциализации результатов научно-исследовательской деятельности и создания новых наукоемких предприятий. Этим задачам в полной мере отвечает модель предпринимательского университета (Entrepreneurial university), или “Университет 3.0”» [2]. Концепция «Университет 3.0» была разработана Б. Р. Кларком. При этом под предпринимательским университетом понималось учебное заведение высшего образования, способное привлечь дополнительные финансовые ресурсы для обеспечения своей деятельности, использующее инновационные методы обучения, налаживающее тесное взаимодействие с бизнес-со-

обществом, где внедряются разработки университетских исследователей.

Профессор Делфтского университета в Голландии Йохан Виссема, автор более десятка книг и свыше ста статей об управлении инновациями, выделил следующие отличительные особенности, характеризующие университеты инновационного настоящего и массового будущего, назвав их университетами «третьего поколения»: «1. Извлечение выгод из ноу-хау становится третьей целью университетов, поскольку они теперь понимаются как колыбели новой предпринимательской активности в дополнение к традиционным задачам научных исследований и образования. 2. Университеты третьего поколения действуют на международном конкурентном рынке. Они соперничают здесь за лучших преподавателей и студентов и за исследовательские контракты с компаниями. 3. Университеты третьего поколения являются сетевыми организациями, сотрудничающими с бизнесом, негосударственными научно-исследовательскими учреждениями, инвесторами, фирмами профессиональных услуг и другими университетами. 4. Научные исследования носят в значительной степени трансдисциплинарный или междисциплинарный характер. ... Чрезвычайно важными структурными единицами университетов третьего поколения становятся институты – трансдисциплинарные подразделения, специализирующиеся на конкретных областях исследований. 5. Университеты третьего поколения являются мультикультурными организациями, и их состав студентов отличается высоким разнообразием. …университеты третьего поколения будут "двунаправленными" (twotrack) университетами: они будут создавать особые условия для ведущих ученых в рамках части своих проектов и одновременно реализовывать программы массового высшего образования. 6. Университеты третьего поколения космополитичны; они работают в международном контексте. 7. Университеты третьего поколения будут меньше зависеть от государственного регулирования и в конечном счете могут полностью выйти из-под патронажа государства, если прямое финансирование с его стороны будет замещено косвенным финансированием» [3].

Отечественные авторы дают следующее определение «Университета 3.0» – это учреждение высшего образования, которое:

• диверсифицирует источники финансирования и снижает свою зависимость от общественных и государственных институтов;

• проводит подготовку конкурентноспособных специалистов, обладающих креативным предпринимательским мышлением, способных к реализации инновационных проектов в разных сферах деятельности;

• осуществляет производство новых знаний и их капитализацию;

• обладает гибкой организационной структурой, способной быстро приспосабливаться к изменению требований общества и рынка;

• поощряет создание новых предприятий преподавателями и студентами с целью коммерциализации результатов научных исследований;

• реализует полный цикл воспроизводства нового знания (от генерализации идей до создания опытных образцов инноваций);

• способствует интеграции образования, науки, бизнеса и тем самым формирует предпосылки для инновационного развития страны;

• является центром развития инновационного территориального кластера [2].

Необходимо заметить, что предпринимательская инициатива образовательных учреждений скорее будет реализована в формировании у студентов компетенций предпринимательства и далее коммерциализацией результатов научных исследований. Это подтверждают и мировые тенденции. На Всемирном экономическом форуме, который состоялся в Абу-Даби, предпринимательские способности были названы в числе основных характеристик, которые необходимо развивать в современном мире. Фактически специалисты, выступавшие на этом форуме, разработали три списка – список грамотностей (базовая грамотность, умение считать, научная и культурная грамотность), список компетенций (умение решать задачи и проблемы, творческий подход и т. п.) и список необходимых качеств (любознательность, предпринимательские способности, способность к коллективной работе и т. д.). Это то, что необходимо иметь современным выпускникам.

В 2009 г. три технологических гиганта – Cisco, Intel и Microsoft – объединили свои усилия с Исследовательским центром системы оценивания Мельбурнского университета и шестью правительствами (Австралия, Коста-Рика, Финляндия, Нидерланды, Сингапур и США) для определения ключевых навыков, которые требуются сотрудникам сейчас и понадобятся в будущем. Они установили, что компаниям нужны люди с хорошим критическим мышлением, умеющие решать проблемы, взаимодействовать и общаться при помощи новых технологий.

На рубеже нулевых изначально небольшая группа исследователей под руководством Андреаса Шляйхера предложила сравнить страны по качеству образования. Проверять взялись не запоминание школьниками определенной информации, а умение решать задачи – использовать знания в разных ситуациях. За небольшой организационный взнос большинство стран присоединились к этому исследованию. Сотни экспертов из разных научных школ и территорий придумывали и отбирали проверочные задания, после чего по определенной выборке в каждой стране были проведены сравнительные исследования. В итоге выяснилось, что такие страны, как Финляндия и Южная Корея, показывают лучшие в мире

результаты, а Великобритания, США, Германия и Россия – очень даже средние, в третьем-четвертом десятке мирового образовательного рейтинга.

Общий тренд всех стран – замена запоминания информации на конкретные измеряемые продуманные по этапам обучения образовательные результаты. Перед рассветом нового тысячелетия руководители бизнеса, преподаватели и родители задавались вопросом, какие способности понадобятся работникам нового столетия. Ответ на этот вопрос дал революционный проект «Оценивание и обучение навыкам XXI века» (ATC21S).

«Для определения навыков будущего исследователи ATC21S ознакомились с национальными и международными исследованиями по обучению в XXI веке. Было определено четыре категории: методы мышления, которые включают креативность, решение проблем и принятие решений, критическое мышление; методы работы, включающие связь и взаимодействие; инструменты для работы, такие как информационно-коммуникационные технологии и информационная грамотность; и жизненные навыки, такие как гражданственность, личная и социальная ответственность, выбор карьеры» [4].

Навыки критического мышления, решения сложных задач и взаимодействия можно объединить в один комплексный навык – навык коллективного решения сложных задач. В 2010 г. начались исследования того, как можно использовать социальные сети для обучения этим навыкам школьников и студентов. Уже есть те, кто применяет или собирается применять новые подходы. Университет Чиангмай в Таиланде планирует преподавание навыков XXI в. на факультете бизнеса. То же самое собирается сделать Университет Монаша в Мельбурне. В Финляндии в Университете Йювяскюля эту концепцию уже включили в программу подготовки учителей. Делаются шаги к ее включению в университетскую программу в Стелленбосе (Южная Африка). В Высшей школе экономики (Россия) ведется работа по переводу данных материалов на русский язык. Практически все страны, для которых образование не было только лишь расходной частью бюджета, озаботились изменением своих образовательных стандартов.

Важность социально-личностного развития будущих специалистов для новой экономики, основанной на знаниях и инновациях, подчеркивали участники Всемирного экономического форума в Давосе (2016) [5]. Эксперты форума опубликовали список универсальных навыков (компетенций), которыми должны владеть выпускники к 2020 г. Наряду с фундаментальным образованием и ментальными инструментами, которые по-прежнему важны, молодые люди должны обладать следующими универсальными компетенциями: решать комплексные задачи, обладать критическим мышлением и креативностью, управлять человеческими ресурсами, взаимодействовать с другими людьми, обладать эмоциональным интеллектом, ответственно принимать решения, ориентироваться на сферу услуг, уметь проводить переговоры, обладать академической гибкостью. В новом списке появились компетенции, связанные с эмоциональным интеллектом (распознавать как собственные эмоции, намерения, мотивацию и желания, так и чужие; управлять эмоциональными состояниями) и академической гибкостью (учиться на протяжении всей жизни, используя новый инструментарий).

Изменен порядок ранжирования компетенций для 2020 г. Так, в первую тройку входят умение решать комплексные задачи и способность к критическому мышлению и проявлению креативности, которые будут востребованы бурным развитием робототехники и автономного транспорта, искусственного интеллекта, биотехнологий, генной и геномной инженерии. Перечень компетенций для 2020 г. изменен в сторону усиления коммуникативных и личностно-социальных (управление человеческими ресурсами, эмоциональный интеллект, академическая гибкость) компетенций.

Это подтверждает и Global Innovation Index, в котором в 2018 г. Беларусь поднялась на две строчки и заняла 86-е место. Все соседствующие с Беларусью государства оказались в Топ-50. Так, Латвия заняла 34-е место рейтинга, Польша – 39-е, Литва – 40-е, Украина – 43-е, а Россия – 46-е. Все показатели, по которым составляется Global Innovation Index, объединены в семь основных групп. Для Беларуси в рейтинге 2018 г. (напомним, что в него включены 126 государств) они выглядят так:

- институты – 81-е место;
- человеческий капитал и исследования – 34-е место;
- инфраструктура – 73-е место;
- уровень развития рынка – 91-е место;
- уровень развития бизнеса – 53-е место;
- знания и технологии – 65-е место;
- творческая деятельность – 122-е место [6].

Как мы видим, наилучшую позицию Беларусь занимает по человеческому капиталу и исследованиям, однако, сравнивая ее позиции со странами-соседями, мы видим огромный разрыв, поэтому есть насущная необходимость в преобразовании высшего образования Республики Беларусь. Этим же вопросом озаботились и в России. Важнейшим событием Гайдаровского экономического форума в Москве (2016 г.) стала публичная дискуссия «Может ли образование спасти экономику?» [7]. Заключения выступающих были созвучны результатам Давосского форума о роли высшего образования и новых требованиях к выпускникам вузов. Отмечалось, что важнейшими особенностями современного общества выступают даже не изменения, а высокие скорости, с которыми происходят изменения. В условиях скоростных трансформаций человек должен сам себя

изменить. В этой связи востребованными становятся не только профессиональные компетенции выпускников высокого уровня, но и их эффективность, способность к непрерывному повышению количества необходимых компетенций и их качество. Сказанное подтверждает необходимость владения будущими специалистами психологическими компетенциями, позволяющими изучать и расширять границы личностной эффективности и профессионального роста.

«Стратегия активного обучения определяется контекстным обучением и обучением "действием", или активными формами и методами обучения. Главными элементами содержания контекстного обучения выступают компетентностно-ориентированные задачи-ситуации, моделирующие проблемы социума и будущей профессиональной деятельности студентов. Все это способствует формированию у них разнообразного опыта, необходимого в социальной и профессиональной деятельности. Коллективная стратегия преподавания и обучения включает в себя обучение в сотрудничестве, методики работы в группе, в междисциплинарных командах, коллективные способы организации учебной работы, которые обеспечивают вынужденную учебно-познавательную активность и высокий уровень учебной коммуникации студентов. Именно эта стратегия способствует формированию у будущих специалистов коммуникативного, рефлексивного опыта, опыта сотрудничества, согласования интересов и позиций, совместного принятия решений и др.» [8]. Именно такой подход поможет решить и следующую задачу подпрограммы «Развитие системы высшего образования»: повышение конкурентоспособности высшего образования в мировом образовательном пространстве, так как соответствует потребностям мирового пространства.

Что касается третьей задачи данной подпрограммы: совершенствование системы планирования и оптимизация структуры подготовки специалистов с высшим образованием, то подготовлены изменения в Кодекс Республики Беларусь об образовании, согласно которым меняется структура высшего образования. Она будет включать общее высшее образование (бакалавриат) со сроком обучения 4–4,5 года. Бакалавр будет специалистом, готовым к самостоятельной работе.

Следующий уровень – углубленное высшее образование (магистратура) на протяжении 1–2 лет – предполагает подготовку по специальности для научной, преподавательской, проектной и других видов сложных работ. Выпускник при этом будет получать магистерскую степень, а его специальность будет определяться первым уровнем образования. Как отмечает В. А. Гайсенок, «по сравнению с существующей системой, по крайней мере, формально, ничего нового здесь нет, уточняются лишь некоторые детали. А вот непрерывная образовательная программа, сочетающая получение специальности и магистерской подготовки в непрерывном цикле длительностью 5–6 лет, вводится впервые. Выпускник при этом будет получать квалификацию специалиста и магистерскую степень. Эта программа будет ориентирована на подготовку по особо сложным специальностям, например, по медицине.

Далее предполагается сократить почти в два раза число специальностей. Сейчас мы имеем почти 400 специальностей и на первом уровне, и в магистратуре. С учетом специализаций и направлений образования это дает около 1500 образовательных программ. По каждой нужен полный комплект документации – учебный план, типовая программа, образовательный стандарт и т. п. Открыть новую специализацию, а тем более специальность – это минимум год. Поэтому предлагается ввести укрупненные специальности, а специализации из классификатора вообще убрать. Государственный образовательный стандарт по специальности будет обеспечиваться 50 % объема учебной нагрузки. Оставшиеся 50 % – это вариативный компонент, который определяется только УВО и обеспечивает так называемую профилизацию. Таким образом, УВО с учетом потребностей рынка и пожеланий заказчика кадров сможет оперативно открывать любую профилизацию. УВО будет само формулировать название образовательной программы с учетом профилизации, и это название будет фигурировать в дипломе вместе со специальностью» [9].

Из-за ускорения научно-технического развития жизненный цикл технологий уменьшается за период меньший, чем срок обучения. Это выдвигает требование к обучающимся обучаться на протяжении всей жизни. Для реализации предпринимательской миссии вуза необходим ряд требований, которым учебное заведение должно соответствовать. Предпринимательский вуз – это: всеобъемлющая предпринимательская культура; поощрение инициатив и инноваций студентов, преподавателей и сотрудников, направленных на эффективное развитие вуза; глубокая интеграция учебной, научной, инновационной деятельности с внешней средой; предпринимательский тип управления вузом с эффективным и быстрым процессом принятия управленческих решений. Поэтому необходимо меняться всем участникам образовательной системы.

Администрация должна:

• способствовать профессиональному и личностному развитию персонала и приобретению предпринимательских компетенций;

• поддерживать инициативы сотрудников и преподавателей по привлечению внешних источников финансирования, развитию новых направлений деятельности и проектов;

• привлекать бизнес-сообщество к сотрудничеству в учебной, научной, инновационной деятельности;

• внедрять инновационные бизнес-технологии и осуществлять управление, опираясь на современ-

ные практики (стратегическое планирование, финансовый менеджмент, управление проектами, HR-менеджмент и т. п.);

• разрабатывать и внедрять систему стимулирования на основе результатов учебной, научной, инновационной деятельности;

• быть предпринимателем и новатором – образцом для подражания;

• предоставлять возможность сотрудникам/преподавателям стать руководителями проекта/предпринимателями и поддерживать их.

Преподаватели должны:

• способствовать формированию междисциплинарной учебной траектории;

• организовывать и поддерживать работу студенческих проектных групп как составную часть учебного процесса;

• поставлять студентам творческие задачи, востребованные бизнесом или рынком;

• использовать собственные связи в бизнес-среде для учебной, научной, инновационной деятельности;

• способствовать внедрению знаний, полученных студентами, в практику с помощью различных видов взаимодействия с бизнес-средой;

• в рамках курсов представлять результаты современных научных исследований, демонстрировать дискуссионность трактовок и формировать, таким образом, критически мыслящего специалиста современной формации;

• внедрять передовые образовательные технологии;

• заниматься развитием личностных предпринимательских качеств и компетенций студентов;

• являться консультантами и менторами при реализации студенческих инициатив/проектов.

Сотрудники должны:

• проявлять предпринимательскую инициативу;

• предлагать новые идеи по привлечению средств и участвовать в их реализации;

• быть вовлеченными во взаимодействие с бизнес-средой;

• генерировать организационные инновации и прорабатывать пути их внедрения;

• участвовать в коммерциализации академических знания и инновационных разработок.

Студенты должны:

• вовлекаться во взаимодействие с бизнес-средой;

• в составе команд разрабатывать бизнес-идеи, оценивать риски и искать пути и возможности реализации идей;

• вовлекаться в проектную и исследовательскую деятельность и решать ситуационные задачи;

• генерировать организационные инновации и прорабатывать пути их внедрения;

• проявлять предпринимательскую инициативу, участвуя в создании коммерческих и некоммерческих организаций.

Таким образом, для развития предпринимательской миссии вуза в рамках концепции «Университет 3.0» необходимы глубокие и содержательные изменения во всех элементах образовательного пространства высшей школы.

Список использованных источников

1. Государственная программа «Образование и молодежная политика на 2016–2020 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.government.by/upload/docs/file-2b2ba5ad88b5b0eb.pdf. – Дата доступа: 27.12.2018.

2. *Касперович, С. А.* О совершенствовании деятельности учреждений высшего образования на основе модели «Университет 3.0» / С. А. Касперович // Вышэйшая школа. – 2018. – № 2. – С. 5–7.

3. *Виссема, Й. Г.* Университет третьего поколения [Электронный ресурс] / Й. Г. Виссема. – Режим доступа: https://www.rulit.me/books/universitet-tretego-pokoleniya-read-470642–1.html. – Дата доступа: 27.12.2018.

4. *Хофкинс, Д.* Поиск и измерение навыков XXI века [Электронный ресурс] / Д. Хофкинс. – Режим доступа: https://www.microsoft.com/ru/devcenter/Search.aspx?CollectionId=ceea2a1f-4548–4049–8ed2–85293b1430b4. – Дата доступа: 11.01.2017.

5. 46 Всемирный экономический форум в Давосе – 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-thefourth-industrial-revolution. – Дата доступа: 01.02.2016.

6. Global Innovation Index 2018: Energizing the World with Innovation [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.wipo.int/publications/ru/details.jsp?id=4330/. – Дата доступа: 27.12.2018.

7. Гайдаровский экономический форум в Москве – 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://youtube.com/watch?v=Tkj35E492To. – Дата доступа: 29.01.2016.

8. *Жук, О. Л.* Психолого-педагогическая подготовка как фактор личностно-профессионального развития будущих специалистов / О. Л. Жук // Весн. Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2016. – № 2. – С. 113–117.

9. *Гайсенок, В. А.* Глобальные тенденции и развитие высшего образования в Республике Беларусь / В. А. Гайсенок // Высшая школа: проблемы и перспективы: материалы 13-й Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 20 февр. 2018 г. – Минск: РИВШ, 2018. – С. 137–142.

Аннотация

В статье представлены перспективы развития предпринимательской миссии вуза в рамках концепции «Университет 3.0» и проанализированы необходимые для этого условия.

Abstract

The article presents the prospects for the development of the entrepreneurial mission of the University within the concept of «University 3.0» and analyzes the necessary conditions for this.

Полвека в статусе университета

Пять десятилетий назад, с 1 мая 1969 года, на базе Гомельского государственного педагогического института имени В. П. Чкалова, летопись которого началась в 1930 году, был открыт Гомельский государственный университет.

Полувековая история стала вехой в развитии культурных и образовательных традиций Гомельской земли. Признанное качество образования, тесная интеграция с наукой, высокая квалификация профессорско-преподавательского состава не могли не отразиться на репутации крупнейшего университета в регионе – он занял достойную позицию среди высших учебных заведений страны, уверенно заявил о себе на мировом уровне.

ГГУ имени Ф. Скорины сегодня – ведущий культурный, образовательный и научно-исследовательский центр Белорусского Полесья, широко известный за пределами Беларуси. Это кузница грамотных профессиональных кадров, место зарождения современных технологий и поддержки инноваций, учебное заведение, где каждому даны огромные возможности для роста и самореализации.

Тысячи выпускников университета, среди которых немало известных имен политиков, руководителей, ученых, культурных деятелей, пополнили ряды интеллектуальной элиты Беларуси, разъехались по разным уголкам мира. Молодые специалисты, обладающие глубокими фундаментальными знаниями, из года в год добиваются карьерных высот и общественного признания, становятся опорой для построения конкурентоспособной и высокотехнологичной экономики.

На успех, развитие и движение вперед нацелена работа всего сплоченного коллектива университета. Трудолюбие и ответственность, смелость и неустанность научного поиска, преемственность поколений и уважение к наследию альма-матер позволяют учреждению образования с гордостью нести статус университета, выполнять важную миссию просвещения.

50 лет – золотой юбилей! За знаковой датой – богатая история, талантливые люди, значительные достижения. Однако для классического университета это скорее возраст молодости и творческого расцвета, амбициозных устремлений, смелых планов и задач. У ГГУ имени Ф. Скорины большое будущее, связанное с развитием лучших традиций образования и науки.

Сергей ХАХОМОВ,
ректор Гомельского государственного
университета имени Франциска Скорины

ГГУ имени Ф. Скорины: традиции и современность

Современный ГГУ имени Ф. Скорины – один из крупнейших классических университетов Республики Беларусь, открытый для нового опыта, сотрудничества и инноваций. Стремление развиваться охватывает все направления его деятельности – учебный и воспитательный процессы, науку и производство, спортивную и культурно-просветительскую работу.

Высокие позиции в рейтингах, качество и универсальность образования привлекают абитуриентов из разных стран. Широкий спектр направлений подготовки отвечает актуальным запросам рынка труда, ориентирован на наиболее востребованные профессии будущего.

Подготовка студентов в университете проводится на 13 факультетах по 42 специальностям и направлениям первой ступени высшего образования и 20 специальностям магистратуры. Образовательные программы отличаются высокой конкурентоспособностью за счет использования новаторских подходов к обучению, дистанционных и других современных технологий. Стартом для научной карьеры служит аспирантура по 46 специальностям и докторантура по 6 специальностям, которые охватывают практически все стороны университетского образования. В университете работают 3 специализированных совета по защите диссертаций по 5 специальностям, один из которых – докторский.

Сегодня в ГГУ имени Ф. Скорины обучаются свыше 9,5 тысяч студентов, магистрантов и аспирантов. Учебный процесс тесно связан с практикой, производством, ведением бизнеса. Более 70 филиалов кафедр открыто на предприятиях и организациях Гомельской области, свыше 300 организаций выступают базой для студенческих практик и стажировок. Тесное сотрудничество с работодателями, поддержка стартапов и молодежных инициатив нацелены на успешное трудоустройство выпускников в ведущих компаниях, государственных структурах, научно-исследовательских учреждениях, частном бизнесе.

За годы существования в университете подготовлено свыше 80 тысяч специалистов для различных областей народного хозяйства. За последние пять лет из его стен вышло более 12 тысяч выпускников, которые достойно реализовали себя в профессии не только в Беларуси, но и за рубежом. В Германии, Финляндии, Голландии, Франции, Италии, Англии, Швеции, Польше, США, в десятках азиатских стран – практически во всех уголках мира талантливые иностранные выпускники ГГУ имени Ф. Скорины создают высокую репутацию альма-матер.

Среди выпускников университета такие известные в стране личности, как заместитель премьер-министра Республики Беларусь Игорь Ляшенко, депутаты Палаты представителей Национального собрания Республики Беларусь Владислав Щепов,

Преподаватели и слушатели курсов китайского языка в Институте Конфуция ГГУ имени Ф. Скорины

Вакуумное оборудование – разработка ученых ГГУ имени Ф. Скорины – регулярно поставляется в КНР

Студенты биологического факультета проводят исследования в научно-исследовательской лаборатории масс-спектрометрического анализа

Виталий Шилов, Олег Левшунов, Ирина Кралевич, Галина Филиппович, Павел Жданович, Татьяна Якубович, заместитель управления делами Президента Республики Беларусь Валерий Ермошко, заместитель председателя Следственного комитета Республики Беларусь Сергей Аземша, генеральный директор «Белоруснефть» Александр Ляхов, прокурор Гомеля Юрий Булынко, директор IBA Gomel Park Игорь Хобня и др.

Успехи достигаются людьми

Признанный авторитет ГГУ имени Ф. Скорины – это заслуга сплоченной команды профессионалов, трудового коллектива, который объединяет общность целей и задач.

В университете развивается 11 научно-педагогических школ (физическая химия композиционных, многослойных тонкопленочных систем на основе полимерных и неорганических материалов, плазмохимический синтез и осаждение микро- и нанокомпозиционных покрытий из активной газовой фазы; формации алгебраических систем с условиями конечности; марковские процессы и сети обслуживания; компьютометрика и имитационное моделирование сложных систем; оптика и акустика кристаллов, фотоника и квантовая электроника; электродинамика адронов и физика высоких энергий; экономические теории, методология экономической науки и история экономических учений; белорусская лингвистика; русская, белорусская и славянская лексикология; литература и духовное наследие белорусов в мировом контексте; проблемы нравственного воспитания учащихся в общеобразовательной школе), работают обладатели высоких государственных наград: медали «За трудовые заслуги» получили доктор сельскохозяйственных наук, профессор В. Ф. Багинский, кандидат технических наук, доцент М. С. Долинский, доктор технических наук, профессор О. М. Демиденко, кандидат физико-математических наук, доцент В. Н. Мышковец, медали Франциска Скорины – доктор филологических наук, профессор В. И. Новак, ордена Почета – доктор химических наук, профессор А. В. Рогачев и др.

Первый заместитель министра образования Республики Беларусь Ирина Старовойтова и заместитель министра образования и науки Украины Юрий Рашкевич ратифицируют программу о сотрудничестве в сфере образования на Первом форуме регионов Беларуси и Украины, который прошел на площадке ГГУ имени Ф. Скорины

Иностранные выпускники ГГУ имени Ф. Скорины получили дипломы о высшем образовании

В составе коллектива – 4 члена-корреспондента Национальной академии наук Беларуси (доктор биологических наук, профессор В. Ф. Багинский, доктор физико-математических наук, профессор А. Н. Сердюков, доктор химических наук, профессор А. В. Рогачев, доктор биологических наук, профессор Г. Г. Гончаренко), 45 докторов и 238 кандидатов наук.

В фундаментальной и прикладной науке заняты свыше 600 преподавателей и сотрудников. За 2018 год ими было выполнено 176 научно-исследовательских работ, издано 35 монографий, 2 учебника и 6 учебных пособий с грифом министерств образования Республики Беларусь и Российской Федерации, 39 сборников научных статей, опубликовано почти две с половиной тысячи статей в известных журналах.

В образовательном процессе используются 690 электронных учебно-методических комплексов, разработанных в университете. Изобретения и разработки ученых вуза вызывают интерес мировой общественности. Особое внимание уделяется экспорту наукоемкой высокотехнологичной продукции – это контракты и хоздоговоры с предприятиями Китая, Кореи, Польши, Италии, России.

Наука ГГУ имени Ф. Скорины из года в год демонстрирует свой значительный потенциал: учреждение образования – пример того, как эффективно зарабатывать на собственных разработках. Так, университет экспортирует высокотехнологичную продукцию и наукоемкие товары на основании контрактов с компаниями LG Electronics (Корея), «Тайюань Ичэн Лаборатории Экуипмент Ко., Ltd.» (Китай), с российскими предприятиями ЗАО «Груп-

па Кремний ЭЛ», ООО НПП «Озон», ООО «Научно-производственное предприятие «Современные технологии», изготавливает и поставляет оборудование в научные, образовательные и промышленные учреждения Китая (на сумму свыше 300 тыс. долл. США), участвует в реализации международного проекта TransFerr в рамках программы Европейского союза Horizon 2020, оказывает научно-методические консультации в области спорта и др.

Инновационная инфраструктура

Внушительна по своим масштабам инфраструктура ГГУ имени Ф. Скорины. В ее составе – 13 факультетов, 43 кафедры, 68 лабораторий, 2 крупных научно-исследовательских института, Институт Конфуция и Центр обучения китайскому языку, Институт повышения квалификации и переподготовки кадров. В университете действуют региональные центры маркетинга, профессионального и карьерного консультирования, коллективного пользования по экологическому мониторингу и исследованию состава и свойств вещества.

Для исследовательской работы студентов и преподавателей предназначена учебно-научная база «Ченки». На участке собственного производства выпускается шлифовальный инструмент для нужд отечественных и зарубежных предприятий.

Редакционно-издательский комплекс выпускает научные журналы «Известия Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины» и «Проблемы физики, математики и техники», которые внесены в перечень ВАК для публикации материалов диссертационных исследований.

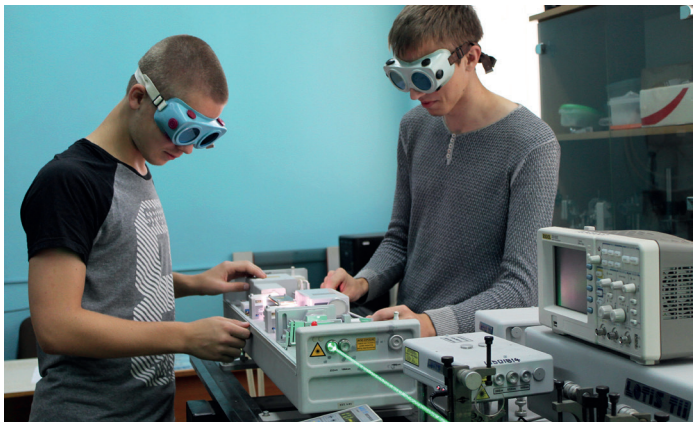
Ежегодно обновляется материально-техническая база университета. На сегодняшний день это более полутора тысяч современных компьютеров, свыше 500 единиц оргтехники, порядка 150 проекторов, мультибордов и др.

Учреждение образования, открытое миру

С каждым годом Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины укрепляет свои лидерские позиции не только в отечественном образовании, но и в международном научном сообществе. Так, уже открыты совместные магистратуры с Московским институтом электронной техники и Курской академией государственной и муниципальной службы, совместная аспирантура с Нанкинским университетом науки и технологии, филиал Гомельского госуниверситета работает в Шанхайском профессиональном институте индустрии, коммерции и иностранных языков.

Обучаясь параллельно в учреждениях образования за рубежом, аспиранты ГГУ имени Ф. Скорины защищают диссертации в Японии, Китае, Финляндии, Швеции, Германии, Италии и многих других странах,

Исследования в Проблемной научно-исследовательской лаборатории перспективных материалов



Занятия в научно-исследовательской лаборатории «Лазерные технологии обработки материалов»

становясь обладателями двойных научных степеней и дипломов международного образца. Так, за последние годы успешно прошли защиты пяти кандидатских диссертаций в Университете Шизуока (Япония) с присвоением молодым ученым степени доктора философии (PhD). Пять аспирантов ГГУ имени Ф. Скорины защитили диссертационные работы в Стокгольмском университете. Двойные ученые степени были получены в Университете Аалто (Финляндия), Вестфальском университете имени Вильгельма (Германия), в Университете Дуйсбурга-Эссена (Германия) и др.

Иностранные аспиранты также выбирают ГГУ имени Ф. Скорины для защиты своих научных исследований. В специализированных советах по защите диссертаций при университете успешно прошли защиты кандидатских диссертаций аспирантов Нанкинского университета науки и технологии, Сюйчжоуского технологического института (КНР) и др.

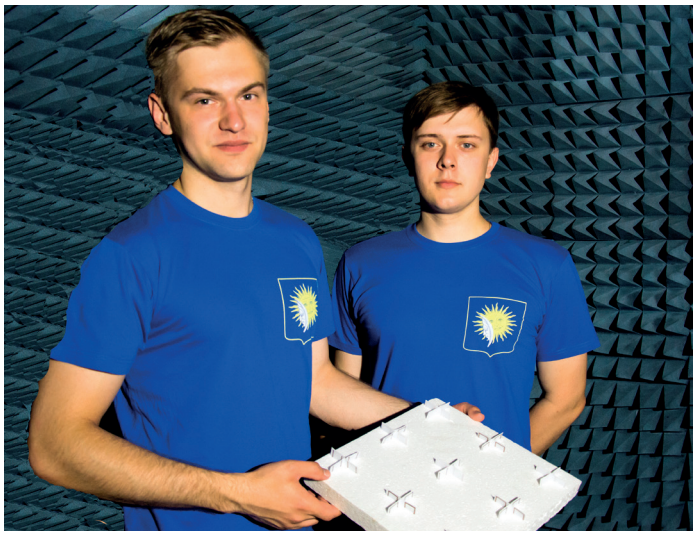
Современный университет открыт для сотрудничества, здесь налажено взаимодействие со 130 образовательными и научными учреждениями из 25 стран. Международные договоры и соглашения, программы и проекты Horizon 2020, DAAD, Erasmus+, INTER-ACADEMIA, ITEC, IAESTE стимулируют преподава-

телей и студентов к предприимчивости и мобильности, позволяют находить полезные профессиональные контакты, встречаться с известными учеными, выступать на конференциях и конгрессах мирового уровня, стажироваться в престижных зарубежных учреждениях образования – Дрезденском техническом университете, Тюбингенском университете Эберхарда и Карла (Германия), Вальядолидском университете (Испания), Университете Палермо (Италия), Университете Шизуока (Япония), Университете Александру Иоанна Куза (Румыния), Университете Аалто (Финляндия), ряде университетов Китая, Литвы, Молдовы, России и многих других стран.

Богатый потенциал и гостеприимную атмосферу ГГУ имени Ф. Скорины отмечают видные представители мировой науки. Стали доброй традицией приглашения в университет для чтения лекций известных зарубежных ученых, многие из которых являются почетными докторами учреждения образования, – академика Шведской королевской академии наук, члена Нобелевского комитета Матса Ларссона, профессоров Университета Аалто Сергея Третьякова и Ари Сихвола, исследователей из Польши, Италии, России.

Широкую известность ГГУ имени Ф. Скорины приобрел благодаря своей интернациональной межкультурной среде, которая способствует его продвижению на глобальном образовательном рынке. Сегодня здесь получают образование свыше 1000 граждан из 16 стран мира – Туркменистана, Азербайджана, Узбекистана, Китая, Ирака, Турции, Йемена, Ливии, Израиля, Вьетнама, России, Украины и др. Иностранных студентов привлекает доступность и качество образования, возможность обучения по англоязычным программам, толерантность и отсутствие дискриминации. Комфортные условия обучения и проживания, уважение и внимание к национальным традициям способствуют успешной адаптации иностранной молодежи. Визитной карточкой университета является ежегодный фестиваль интернациональной дружбы «Интер-ГГУ», который объединяет всех иностранных студентов Гомеля.

Современный телескоп Celestron Advanced VX используется для проведения лабораторных занятий по астрофизике



Тестирование радиоэлектронной аппаратуры в современной радиофизической безэховой камере университета

Студенческие годы – время побед

Одна из важнейших задач университета – формирование социально активной, разносторонне развитой личности. Студенческие годы – это пора стабилизации характера и становления гражданской позиции, время мощной мотивации, раскрытия талантов, спортивных рекордов.

В ГГУ имени Ф. Скорины уделяется внимание каждой сфере жизни молодежи. В поддержку спортивных традиций работают свыше 30 секций по 19 видам спорта – вольной борьбе, бадминтону, пауэрлифтингу, баскетболу, футболу, волейболу, плаванию и др. Университет славится своими спортивными достижениями – более 50 выпускников имеют звание заслуженного тренера СССР и Беларуси.

Сегодня здесь обучается 5 мастеров спорта международного класса, более 60 мастеров спорта, около 100 студентов и магистрантов входят в составы национальных и сборных команд Республики Беларусь. Среди студентов, аспирантов и выпускников – 5 Олимпийских чемпионов, 11 призеров Олимпийских игр, множество победителей и призеров чемпионатов мира и Европы.

По итогам прошедшего учебного года студенты завоевали 12 медалей международных соревнований и более сотни высших наград республиканских состязаний.

Гордость университета – золото XXII зимних Олимпийских игр по лыжной акробатике Аллы Цупер (2014, Сочи, Россия), серебро игр XXXI Олимпиады по вольной борьбе Марии Мамошук (2016, Рио-де-Жанейро, Бразилия), золотая медаль на XV Паралимпийских играх по плаванию Владимира Изотова (2016, Рио-де-Жанейро, Бразилия), бронза III юношеских Олимпийских игр в прыжках с шестом Кристи-

ны Концевенко (2018, Буэнос-Айрес, Аргентина), золотая медаль Европейских студенческих игр по дзюдо Виктории Новиковой (2017, Дьер, Венгрия), золото XI чемпионата мира по зимнему плаванию на открытой воде Дарьи Борош (2018, Таллин, Эстония) и др.

Для талантливой молодежи ГГУ имени Ф. Скорины открыты двери студенческого клуба, в состав которого входят 24 творческих коллектива, 5 из них носят звание «народный». Это хореографические студии, студенческие театры, вокальные ансамбли, хоровые капеллы, интеллектуальные клубы. Традиционно творческие коллективы университета занимают высокие позиции в конкурсах разного уровня, поддерживают городские и республиканские мероприятия, демонстрируют свои таланты на международных фестивалях.

На развитие лидерских качеств и поддержку молодежных инициатив направлена работа «Школы лидера», восьми музейных экспозиций, литературных объединений, студенческих СМИ, внутриуниверситетских конкурсов «А ну-ка, первокурсник!», «Мистер и Мисс университета», «Лучшая учебная группа».

Особая гордость учреждения образования – волонтерское движение, которое зародилось более двух десятилетий назад. Сегодня 23 волонтерских отряда оказывают безвозмездную помощь больницам, приютам, домам престарелых, одиноким пожилым людям, заботятся о чистоте и экологии Гомельской области. В 2018 году экологический проект «Посадим. Вырастим. Сохраним» волонтерского отряда «Лесовод» стал одним из финалистов республиканского конкурса Министерства образования Республики Беларусь «Волонтер года».

Успехами отмечена деятельность первичной организации Белорусского республиканского союза молодежи ГГУ имени Ф. Скорины. По итогам прошлого учебного года организация была признана лидером среди учреждений высшего образования Беларуси. Среди ее многочисленных заслуг – создание трудовых студенческих отрядов для занятости молодежи в летний период. Второй год подряд Штаб трудовых дел университета становится лучшим в области в республиканском конкурсе «Трудовой семестр».

Среди последних достижений отдельных представителей университета – победа в республиканском конкурсе ОО БРСМ «100 идей для Беларуси» (студент факультета физики и информационных технологий Эдуард Туманский защитил проект «Умный дом»), первое место в республиканском конкурсе профессионального мастерства WorldSkills Belarus 2018 (студент факультета физики и информационных технологий Александр Ковалев стал лучшим в компетенции «сетевое и системное администрирование», а также принял участие в чемпионате WorldSkills Abu Dhabi 2018). Звание «Женщина года» в республиканском конкурсе

Академик Шведской королевской академии наук, член Нобелевского комитета, почетный доктор ГГУ имени Ф. Скорины Матс Ларссон читает лекцию студентам университета

Студенческий коллектив ГГУ имени Ф. Скорины принимает участие в праздничном шествии, посвященном Дню Победы

ОО «Белорусский союз женщин» получила кандидат экономических наук, доцент О. С. Башлакова. Обладателем Национальной литературной премии – 2018 в номинации «Лучшее произведение литературной критики и литературоведения» стал доктор филологических наук, профессор И. Ф. Штейнер. Лучшая докторская диссертация в республике за 2018 год, по решению ВАК, принадлежит ректору ГГУ имени Ф. Скорины, доктору физико-математических наук, доценту С. А Хахомову и др.

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины – это престижное учреждение образования с прогрессивной средой и творческой атмосферой. Здесь чтут традиции, приветствуют инновации, рады сотрудничеству. На протяжении пяти десятилетий классический университет несет обществу традиционные ценности, уверенно движется к достижению самых смелых и амбициозных целей.

Диагностирование компетенций студентов: аналитический обзор

А. В. Макаров,
профессор кафедры проектирования
образовательных систем,
Республиканский институт высшей школы

В инновационной компетентностно-ориентированной модели учреждения высшего образования исключительную роль играет диагностика компетенций обучаемых. От того, насколько развита в УВО система средств и технологий диагностирования достижений студентов на различных этапах обучения, в значительной степени зависит качество подготовки выпускников. Внедрение в учебный процесс компетентностного подхода уже на входе предполагает разработку комплекса оценочных средств, адекватных представленному в образовательных стандартах специальностей составу компетенций обязательных дисциплин государственного компонента, а также компетенций, разрабатываемых в рамках компонента УВО. Поэтому заявленные и проектируемые компетенции должны быть верифицируемыми. Гарантией проверяемости заявляемого набора компетенций выпускника УВО является применение достаточно широкого диапазона апробированных на практике форм, средств, систем и методик диагностирования компетенций.

Рассмотрим в этой связи отечественный и зарубежный опыт создания и применения систем оценочных и диагностических средств на предмет проверки уровня сформированности универсальных (академических и социально-личностных) и профессиональных компетенций студентов на промежуточных и заключительных этапах обучения.

В белорусских стандартах высшего образования третьего поколения выделен раздел 8.6. «Общие требования к формам и средствам диагностики компетенций». Воспроизведем его в сокращенном объеме, акцентируя внимание на требованиях к кафедрам и учебным программам, и рекомендации по использованию разнообразных форм диагностики компетенций обучающихся [1].

8.6. Общие требования к формам и средствам диагностики компетенций

8.6.1. Конкретные формы и процедуры промежуточного контроля знаний обучающихся по каждой учебной дисциплине разрабатываются соответствующей кафедрой учреждения высшего образования и отражаются в учебных программах учреждения высшего образования по учебным дисциплинам.

8.6.2. Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным или конечным требованиям образовательной программы по специальности создаются фонды оценочных средств, включающие типовые задания, задания открытого типа, задания коммуникативного типа, контрольные работы, тесты, комплексные квалификационные задания, тематику курсовых работ и проектов, тематику рефератов, методические разработки по инновационным формам обучения и контроля за формированием компетенций, тематику и принципы составления эссе, формы анкет для проведения самооценки компетенций обучающихся и др. Фонды оценочных средств разрабатываются соответствующими кафедрами учреждения высшего образования.

Оценочными средствами должна предусматриваться оценка способности обучающихся к творческой деятельности, их готовность вести поиск решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов.

8.6.3. Для диагностики компетенций используются следующие формы:

1. Устная форма.
2. Письменная форма.
3. Устно-письменная форма.
4. Техническая форма.

(Далее по указанным формам приводится 34 наименования разновидностей диагностики компетенций обучаемых. Предполагаются другие формы диагностирования).

В образовательном стандарте «Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин» (2014) в разделе 7.6 представлен алгоритм требований к формам и средствам диагностики компетенций [2].

Для аттестации обучающихся по социально-гуманитарной подготовке и определения уровней их социально-личностной компетентности в учреждениях высшего образования создаются фонды диагностических и оценочных средств, технологий и методик диагностирования, разрабатываемые соответствующими кафедрами, обеспечивающими преподавание социально-гуманитарных дисциплин (модулей).

Требования к осуществлению диагностики:

- определение объекта диагностики (конкретные компетенции в соответствии с разделом 5 образовательного стандарта);
- выявление уровня учебных достижений студента с помощью заданий, тестов и других средств диагностики;

• измерение степени соответствия учебных достижений обучающихся требованиям образовательного стандарта.

Шкалы оценок:

• Оценка учебных достижений обучающихся на зачетах и экзаменах по дисциплинам (модулям) социально-гуманитарного цикла производится по десятибалльной шкале.

• Оценка учебных достижений обучающихся, выполняемая поэтапно по конкретным модулям (разделам) учебной дисциплины, осуществляется в соответствии с избранной учреждением образования шкалой оценок.

Критерии оценок. Для оценки учебных достижений студентов используются критерии, утверждаемые Министерством образования Республики Беларусь.

Диагностический инструментарий. Для диагностики сформированности компетенций обучающихся могут использоваться следующие основные формы и средства: комплексные задания по модулю, дисциплине; тесты; рефераты; оценка на основе кейс-метода; оценка на основе проектного метода; оценка на основе учебной игры; оценка на основе портфолио; контрольные работы; отчеты по учебно-исследовательской работе обучающихся; самооценка компетенций студентами (лист самооценки); эссе; зачеты; экзамен; другие [2].

Как видно, значительный акцент в белорусских образовательных стандартах делается на ведущей роли кафедр в подборе и внедрении в учебный процесс разнообразных форм и средств диагностирования компетенций студентов. Связующим звеном здесь выступают учебные программы дисциплин. Одновременно отмечается, что наряду с оцениванием знаниевой компоненты компетенций студентов необходимо оценивать творческие способности обучающихся по решению нестандартных задач в условиях отсутствия общепринятых алгоритмов.

Еще одним важным условием функционирования эффективной системы диагностирования компетенций является создание на всех кафедрах фондов оценочных средств. В этой связи зададимся почти риторическим вопросом: а на всех ли кафедрах к настоящему времени созданы полноценные, многофункциональные фонды оценочных средств? Мониторинг показывает, что на кафедрах нередко преобладают традиционные вопросы к зачетам и экзаменам по оцениванию знаний обучаемых. Причем акцент делается на внедрении тестовых вопросов-заданий. Но на первый план сегодня выходит практико-ориентированная подготовка, развитие творческих способностей, личностных качеств выпускников, формирование современных универсальных, интеллектуальных компетенций выпускника [3–6].

Акцент на усилении практико-ориентированной подготовки выпускников УВО делается в последние годы в документах и рекомендациях Министерства образования. К примеру, в письме Министерства образования «Об организации образовательного процесса в учреждениях высшего образования в 2018/2019 учебном году» указывается на необходимость:

• связывать освоение учебных дисциплин с решением конкретных задач (научно-исследовательских, производственных);

• обеспечить разработку и внедрение в текущем учебном году в образовательный процесс совместно с организациями-заказчиками кадров фондов практико-ориентированных заданий;

• расширить применение инновационных образовательных технологий, в частности кейс-технологий (case study).

Таким образом, создание фондов оценочных средств по диагностированию многокомпонентных компетенций студентов в УВО и непосредственно на кафедрах становится актуальной задачей на данном этапе. В этом контексте интерес представляет опыт создания фондов оценочных средств в системе высшего образования Российской Федерации как на федеральном уровне, так и на базе экспериментальных площадок ведущих университетов. В результате широкомасштабного эксперимента с участием учебно-методических объединений были созданы федеральные примерные фонды диагностических и оценочных средств в качестве образцов для использования вузами при создании собственных развернутых фондов. Была выпущена серия сборников примерных образцов оценочных и диагностических средств по ряду направлений подготовки бакалавров и специальностей высшего профессионального образования [3, с. 136–139].

Вышеприведенные стандартные и другие нормативные требования к диагностированию компетенций обучающихся включают исходные алгоритмы и рекомендации, адресованные УВО и непосредственно кафедрам. Поэтому особо важен как эмпирический опыт, так и исследовательская деятельность, осуществляемая УВО Беларуси и их конкретными подразделениями и персоналиями в этом направлении. В данном контексте приведем ряд примеров, которые обозначим как лучшие практики.

Пример 1

Единственным учебно-методическим пособием, опубликованным в Республике Беларусь по рассматриваемой проблематике, является пособие профессора БНТУ В. Т. Федина «Диагностирование компетенций выпускников вузов» (Минск, 2008) [7], в котором автор комплексно рассматривает широкий спектр вопросов и проблем, сопутствующих поэтапному и разноуровневому процессу диагностировании компетенций студентов (выпускников). На примере инженерно-технического профиля была спроектирована комплексная компетентностная модель подготовки выпускников, включающая:

• виды профессиональной деятельности выпускников по специальностям инженерно-технического профиля;

• компетенции выпускников по направлениям видов деятельности;

• компетенции по итогам прохождения производственных практик;

• профессиональные компетенции, формируемые при освоении различных дисциплин учебного плана;

• время диагностики компетенций выпускника вуза;

• презентации выпускника как форма самооценки его компетенций;

• характеристики компетенций выпускника по проекту TUNING.

Интерес представляет авторский алгоритм подготовки итоговой аттестации в период учебного процесса:

• возможности курсовых экзаменов как средство подготовки к итоговой аттестации;

• индивидуальные разноуровневые задания на курсовое проектирование как средство овладения соответствующими профессиональными компетенциями.

Оригинальный опыт, накопленный на кафедре автора при проведении государственных экзаменов в форме выполнения комплексных квалификационных заданий, включает:

• нормативно-методические материалы, использованные при проведении экспериментального государственного экзамена в форме выполнения комплексных квалификационных заданий;

• методическую инструкцию для разработки комплексных квалификационных заданий;

• опыт применения десятибалльной шкалы и показатели оценки результатов на государственном экзамене обучающихся в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования;

• порядок применения комплексных квалификационных заданий;

• пример тренировочного комплексного квалификационного задания;

• пример экзаменационного билета с комплексным квалификационным заданием;

• пример эталонного решения по комплексному квалификационному заданию.

Автор также представляет апробированную совместно с коллегами кафедры и факультета десятибалльную шкалу и показатели оценки результатов при защите выпускных квалификационных работ обучающихся в вузах.

Публикации В. Т. Федина по вышеуказанной тематике также представлены в других книгах [3, с. 134–183; 8, с. 175–229] и могут служить существенным подспорьем в деятельности кафедр и УВО по созданию многокомпонентных фондов оценочных средств.

Пример 2

Уже в начале 2000-х гг. на историческом факультете Белорусского государственного университета были разработаны положения об управляемой самостоятельной работе студентов (УСРС), о модульно-рейтинговой системе организации УСРС, о рейтинговой системе организации учебного процесса. Данные документы органично взаимодополняли друг друга. Организация на факультете самостоятельной работы студентов на модульной основе с использованием учебно-методических комплексов предполагала адекватные формы и методы для диагностирования их достижений. В качестве такой мотивационной модели была разработана модульно-рейтинговая система организации управляемой самостоятельной работы студентов и контроля знаний. Разработанная система баллов по конкретным видам самостоятельной работы студентов учитывала уровень их творческой деятельности, индивидуальные предпочтения и возможности. По итогам работы студентов и выполнения ими предложенных форм самостоятельной работы подводится итог, т. е. суммируются баллы, набранные каждым студентом. Из всех этих баллов складывается рейтинг студента по каждому занятию и по определенным темам. Сумма баллов, набранная студентом при выполнении всех видов работ в течение освоения модуля, суммируется и составляет рейтинг студента по модулю. Предусматриваются поощрительные баллы к итоговой оценке по модулю в зависимости от активности студента. Полученные студентом баллы учитываются на промежуточных зачетах и экзаменах.

Рейтинговая система дает возможность объективно и развернуто оценить знания студентов по изучаемой дисциплине в виде его рейтинга. Рейтинг студентов может быть разных уровней: рейтинг на занятии; рейтинг по каждому модулю; рейтинг по отдельной дисциплине; рейтинг студентов по кафедральным дисциплинам, если преподаватели кафедры работают по модульно-рейтинговой системе; общий рейтинг студента. Опыт апробации модульно-рейтинговой системы и ее дальнейшего использования на основе УМК позволил существенно активизировать, мотивировать управляемую самостоятельную деятельность студентов и повысить эффективность и качество учебного процесса в целом. Подробнее ознакомиться с особенностями и опытом применения данной системы читатели смогут в учебном пособии В. В. Сергеенковой [9].

Модульно-рейтинговая система как форма диагностирования достижений студентов получила распространение и на других факультетах БГУ. В дальнейшем этот опыт был широко заимствован многими высшими учебными заведениями Республики Беларусь и обсуждался на международных конференциях.

На современном этапе, как было отмечено в предыдущей публикации в рубрике «Інавацыі» [10], БГУ инициировал в 2018 г. апробацию эвристической модели обучения и диагностирования соответствующих компетенций студентов в рамках организационно-деятельностного курса «Методика обучения через открытие “Как обучать всех по-разному, но одинаково”. Автором и ведущим семинаров выступил ректор БГУ А. Д. Король. Участниками курса повышения квалификации стали свыше 250 педагогов и преподавателей

БГУ, ГрГУ имени Я. Купалы, РИВШ, Лицея БГУ и четырех колледжей.

Одновременно в БГУ создан межвузовский образовательный портал «Методология, содержание, практика креативного образования» (didact.bsu.by). Это открытая интерактивная интернет-площадка с возможностью дистанционного участия всех желающих в ее работе. Портал станет точкой роста системы креативного образования, будет способствовать формированию ее содержания, целей, форм, методов и критериев оценивания учебных занятий.

Пример 3

В научном издании известного в Республике Беларусь исследователя и разработчика инновационных моделей О. Л. Жук «Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход» (Минск, 2009) [11] значительное внимание уделено проблемам диагностики сформированности у студентов психолого-педагогической компетентности.

В ходе масштабного психолого-педагогического исследования была проведена опытно-экспериментальная работа по совершенствованию педагогической подготовки студентов. В числе задач исследования была выделена диагностика сформированнности у студентов психолого-педагогической компетентности. Для проведения сравнительного педагогического эксперимента (в 2005–2008 гг.) были отобраны экспериментальная и контрольная группы студентов, включающие в общей сложности 540 человек, которые обучались по разным специальностям в классических университетах Беларуси (БГУ, ГГУ имени Ф. Скорины, ГрГУ имени Я. Купалы, ВГУ имени П. М. Машерова).

Для экспертного оценивания результатов эксперимента в качестве экспертов были приглашены 95 преподавателей, руководителей и методистов факультетов, на которых обучались студенты-респонденты. Одним из главных инструментов обследования являлось анкетирование студентов и опрос экспертов, использовалась также самооценка студентами своих психолого-педагогических компетенций. Полученные результаты подтвердили эффективность разработанного учебно-методического и информационного обеспечения педагогической подготовки в развитии психолого-педагогических и социально-личностных компетенций студентов экспериментальных групп. Интерес представляет сравнительный анализ оценки экспертов и самооценка студентов в выборе традиционных (объяснительно-иллюстративных) методик, проблемного обучения и проектной формы обучения, творческих заданий и других форм и методов.

В целом результаты комплексной диагностики развития у студентов психолого-педагогической компетентности свидетельствуют о значимых изменениях в уровнях сформированности компетентности в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой.

В вышеуказанном теоретико-прикладном исследовании О. Л. Жук анализируется обобщенная педагогическая задача как средство развития и диагностики психолого-педагогической компетентности студентов.

Результаты исследования О. Л. Жук актуальны при разработке современных средств диагностики компетенций студентов, о чем свидетельствуют и последние публикации автора [12].

Пример 4

В рубрике «Инновации» журнала «Вышэйшая школа» (2018, № 3) представлена коллективная статья Г. А. Гачко, М. Я. Колоцей, А. И. Богдевича, Д. С. Шпака «Практико-ориентированный подход при итоговой аттестации студентов Гродненского государственного университета имени Янки Купалы» [13]. Учитывая значимость и оригинальность представленного авторами опыта диагностирования компетенций, воспроизведем наиболее важные положения данной статьи.

Как отмечается в статье, «практико-ориентированное образование в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы осуществляется в соответствии с Концепцией практико-ориентированного образования, утвержденной в 2015 г., а также согласно Стратегии учреждения образования “Гродненский государственный университет имени Янки Купалы” на 2016–2020 гг., которая предусматривает использование проектного метода при организации итоговой аттестации. Поскольку итоговая аттестация на I ступени высшего образования предусматривает государственные экзамены и защиту дипломной работы (проекта), а на II – защиту магистерской диссертации, были рассмотрены возможности использования проектного метода как одного из возможных инструментов практико-ориентированного образования при реализации всех трех названных форм итоговой аттестации. В университете внедрены две основные формы использования проектного метода: проведение государственного экзамена с использованием проектного подхода и подготовка дипломных работ (проектов) и магистерских диссертаций в рамках междисциплинарного проекта. Разработка проектного подхода к проведению государственного экзамена осуществлялась на основе экспериментального внедрения данного подхода при проведении двух государственных экзаменов на двух пилотных факультетах – педагогическом и биологии и экологии (специальности 1-01 01 01 “Дошкольное образование” и 1-33 01 01 “Биоэкология”). После успешной апробации и обсуждения результатов пилотного проекта на заседании совета университета данная методика была доработана и рекомендована к постепенному внедрению на всех факультетах университета.

Предлагаемая методика направлена на решение двух основных задач итоговой аттестации:

• осуществление фронтального мониторинга академических компетенций, сформировавшихся у выпускников, т. е. знаний студентов в рамках всей программы государственного экзамена;

• определение сформированности профессиональных и социально-личностных компетенций, т. е. способности решать комплексные задачи на основе имеющихся знаний, сформированных умений и навыков.

Структура государственного экзамена определяется направленностью на решение этих двух задач и включает два этапа: компьютерное тестирование и проектное (творческое) задание.

Вопросы теста направлены в первую очередь на выявление сформированности у выпускников академических компетенций, определение уровня усвоения теоретического материала, необходимого для успешного осуществления профессиональной деятельности в рамках получаемой специальности образовательной программы I ступени высшего образования.

Практико-ориентированное, прикладное или научно-прикладное творческое задание может носить практико-ориентированный, прикладной или научно-прикладной характер. По сути, творческое задание представляет собой мини-проект, который выпускник должен выполнить в течение одного дня, и является основой проектной методики, поскольку именно оно и выявляет творческий потенциал студента при решении комплексных задач профессиональной деятельности в своей области. Например, для педагогических специальностей такое задание предусматривает разработку фрагментов уроков по одной из дисциплин, преподавание которых предусмотрено квалификацией выпускника. Студенты специальности “Международное право” рассматривают конкретные случаи из международной практики экономической, политической и других видов деятельности и с использованием нормативно-правовых актов, в том числе международных, и других документов предлагают разрешение определенных юридических коллизий. Студентам специальностей IT-профиля предлагается кейс, который содержит описание реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций. На основе предложенных кейсов им необходимо исследовать ситуацию, разобраться в сути проблемы и предложить возможные решения» [13].

Как видно, руководство ГрГУ имени Я. Купалы успешно завершает многолетнюю экспериментальную деятельность по поиску оптимальной интегральной модели диагностирования качества подготовки выпускников, сочетающей традиционный информационно-знаниевый подход, фундаментальную подготовку (т. е. академические компетенции) и творческую, практико-ориентированную, междисциплинарную подготовку.

С учетом приведенных примеров творческой деятельности УВО, их подразделений и педагогов-инноваторов обратим внимание читателей и особенно управленческого персонала на необходимость обновления нормативно-методической базы диагностирования компетенций студентов и создания практико-ориентированных фондов оценочных средств.

Приглашаем читателей принять участие в обсуждении и обмене опытом по проблематике данной статьи в рубрике «Інавацыі» в журнале «Вышэйшая школа».

Список использованных источников

1. Макет образовательного стандарта высшего образования первой ступени [Электронный ресурс]. – Минск, 2013. – Режим доступа: http://www.nihe.bsu.by/index.php/ru/norm-doc.

2. Образовательный стандарт «Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин» [Электронный ресурс]. – Минск, 2014. – Режим доступа: http://www.nihe.bsu.by/index.php/ru/norm-doc.

3. *Макаров, А. В.* Реализация компетентностного подхода в системах высшего образования: зарубежный и отечественный опыт: учеб.-метод. пособие / А. В. Макаров, Ю. С. Перфильев, В. Т. Федин. – Минск: РИВШ, 2015. – 208 с.

4. *Гайсёнок, В. А*. Приоритетные направления улучшения практической подготовки специалистов с высшим образованием / В. А. Гайсёнок, С. М. Артемьева, С. В. Мирошникова // Вышэйшая школа. – 2017. – № 5. – С. 3–6.

5. *Макаров, А. В*. Особенности проектирования универсальных компетенций в белорусских стандартах высшего образования поколения 3+ / А. В. Макаров // Вышэйшая школа. – 2016. – № 5. – С. 3–8.

6. *Лобанов, А. П.* Интеллект. Компетентность. Образование / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2013.

7. *Федин, В. Т.* Диагностирование компетенций выпускников вузов: учеб.-метод. пособие / В. Т. Федин. – Минск: РИВШ, 2008.

8. *Макаров, А. В.* Проектирование и реализация стандартов высшего образования / А. В. Макаров, В. Т. Федин. – Минск: РИВШ, 2013. – 316 с.

9. *Сергеенкова, В. В.* Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговые системы / В. В. Сергеенкова. – Минск: РИВШ, 2005. – 132 с.

10. *Макаров, А. В.* Инновационные образовательные системы в высшей школе: проблемы качественного развития / А. В. Макаров // Вышэйшая школа. – 2018. – № 2. – С. 15–18.

11. *Жук, О. Л.* Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск, 2009.

12. *Жук, О. Л.* Формирование и диагностика компетенций как результатов освоения образовательных программ высшего образования / О. Л. Жук // Вышэйшая школа. – 2017. – № 5. – С. 3–5.

13. Практико-ориентированный подход при итоговой аттестации студентов Гродненского государственного университета имени Янки Купалы / Г. А. Гачко [и др.] // Вышэйшая школа. – 2018. – № 3. – С. 30–32.

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы комплексного подхода к диагностированию компетенций студентов учреждений высшего образования. Приводятся примеры лучших практик диагностирования в УВО.

Abstract

The article deals with the issues of an integrated approach to diagnosing the competencies of students of institutions of higher education. Examples of the best diagnostic practices in HEI are given.

Математическая психология и психология математики в университетском «дизайне психологического образования»

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

Опираясь на практику преподавания высшей математики для психологической специальности, автор анализирует возможности применения математики в «дизайне психологического образования». При этом рассматриваются следующие два аспекта: математическая психология и психология математики с точки зрения применения разделов основ высшей математики в психологическом образовании, следуя тематическим ограничениям, имеющимся в учебной программе.

Современная математика является методологическим образцом общего метода, используемого при формулировке и решении проблемных задач, относящегося к различным видам образовательной деятельности в тех областях профессионального знания, которые претендуют на строгость формулировок и обоснованность изложения. Практическое применение психологических знаний актуализировало дополнительные методологические требования к строгости и точности их теорий. Следует подчеркнуть, что опосредованное применение различных математических методов в психологии практически связано с ее формированием как самостоятельной и широко востребованной дисциплины, а математизация психологии способствовала пониманию методологического значения математики в психологических исследованиях.

С одной стороны, даже не занимаясь «вангованием», можно предсказать, что обращение к математическим методам для качественного анализа при обработке, классификации и обобщении экспериментальных психологических данных имеет практическое значение в университетском образовании психологов, так как поиск универсальных математических структур научного знания является непрерывным процессом познания действительности, который бесконечен.

С другой стороны, психология математики является востребованной составляющей развития мыслительной и этической позиции в общекультурном и практическом контексте, так как изучение математики учит умению аргументировать, защищать и обосновывать собственное мнение.

Видный швейцарский психолог и философ Жан Пиаже считал, что психология в дальнейшем будет обогащаться за счет междисциплинарных связей, среди которых на первое место он поставил связь психологии с математикой. Помимо обращения психологов к математическим методам при решении проблемных психологических задач, можно отметить и встречный интерес математиков к психологическим проблемам математики, например, в процессе изложения непонимаемого студентами математического доказательства, когда процесс понимания психологически подвержен влиянию не только внешних, но и внутренних факторов. Значимость психологии математики актуализируется еще благодаря тому, что в психологии нет понятия плохого или хорошего метода, а есть адекватное или неадекватное, то есть некорректное его использование. Даже психологический анализ обычной математической лекции или отдельного практического занятия по математике изначально многогранен, так как зависит от психологических особенностей преподавателя, личности каждого студента и целевой аудитории. Но, чтобы не соблазняться математическими миражами в «пустыне ума», можно сослаться на английского прозаика Джона Голсуорси, который сказал, что психология – это «выражение словами того, чего нельзя ими выразить».

Следует заметить, что математика, как и психология, далеко не однородна по содержанию и используемым методам исследования, а поскольку она еще и активно развивается, то в ней сосуществуют и взаимодействуют чистая и прикладная математики, непрерывная и дискретная математики, наконец, формальная и содержательная математики, то есть в определенном смысле «разные математики». Но именно абстрактный характер математического знания позволяет использовать «онтодидактику» математических методов в разных приложениях за пределами собственно математики, в том числе и в психологии. Кроме того, если в математике мышление является основным инструментом проблемно-ориентированного исследования, то в психологии мышление – не только инструмент исследования, но еще и объект системного исследования. «Важно, кроме того, отметить, что математика систематизирует упомянутое уже мышление и позволяет выявить закономерности в материалах исследования, которые на первый взгляд не всегда очевидны» [1, с. 64]. В контексте фундаментально психологического образования следует подчеркнуть, что математическая составляющая психологического образования является еще частью общечеловеческой культуры, так как культура математического мышления раскрывается в таких необходимых профессиональному психологу чертах, как строгость, точность, логичность, доказательность и обоснованность. Ответственность за формирование таких интеллектуальных способностей лежит на преподавателях математики.

Хотя без необходимой в профессиональной деятельности математической подготовки и соответствующих компьютерно-вычислительных навыков нельзя стать квалифицированным специалистом в области психологии, высшая математика для математиков и нематематиков должна преподаваться по-разному. Прежде всего это связано с различным уровнем математизации гуманитарных наук и, в частности, с проблемой математизации психологии мышления. Речь идет о неформальном разделении цели математического образования психологов в определенных пропорциях на общекультурный подход, то есть получение общего математического образования студентов, обучающихся в классическом университете, и на профессиональный подход как базовой математической подготовке студентов-психологов, необходимой в избранной профессиональной деятельности. Но на пути реализации этих благородных целей встает трудность методологического характера, поскольку математический метод познания в значительной мере ориентирован на количественные свойства и содержательные отношения изучаемых объектов и процессов, отвлекаясь от качественных характеристик сложных явлений. Дать объективную оценку трудно еще и потому, что каждый человек, даже не владеющий минимальным набором математических знаний, непременно считает себя очень «тонким» и вполне самодостаточным психологом.

Обратим внимание также на то, что когнитивная цель обучения психологов математике, как бы парадоксально это ни звучало, является психологической, состоящей в становлении психологии понимаемого обучения с помощью формирования у студентов-психологов строгой дисциплины мышления на методологической проработке математики как учебной дисциплины и форме изложения теоретических и практических математических сведений с точки зрения их использования в математизации психологии. Знаменитый психолог А. В. Брушлинский утверждал: «Возможности математизации любой науки зависят от того, насколько глубоко эта последняя вскрывает в предмете своего исследования соотношение качества и количества. Любая количественная характеристика какого-либо явления, процесса и т. д. в конечном счете есть также и качественная его характеристика (или, по крайней мере, связана с ней), но не наоборот» [2, с. 3]. Например, важнейшей количественной характеристикой изучаемого психологического процесса является его вероятностная оценка, означающая, что исследуемый процесс можно интерпретировать как большую совокупность случайных однородных событий. Мышление как сложный процесс понимания математики для психологов по существу представляет собой процедуру психического развития. Когда различные стадии мыслительного процесса переходят одна в другую, то качественная определенность процесса мышления детерминирует методологическую специфику и возможные когнитивные количественные свойства.

Если для когнитивного понимания математического знания, например, очень сложного доказательства, необходима психологическая убежденность в необходимости и обоснованности всех проводимых этапов математического рассуждения, то что же принципиально важного дает математика психологии? По этому вопросу, не вдаваясь в детали, до сих пор существуют две противоположные точки зрения. Согласно одной из них, математизация психологических знаний – это реальный путь преодоления возникающих сложностей на пути исследования современных проблем психологии, анализируя проблемную ситуацию за счет развитого математического формализма. Но некоторые психологи являются приверженцами противоположной точки зрения и считают, что в силу субъективной специфики психологических исследований использование в них математики принципиально невозможно, поскольку они представляют математику как некую «интеллектуальную игру» с помощью абстрактных трудно понимаемых математических символов. Автор считает, что от математики, ис-

пользуемой в психологии, нельзя требовать больше того, что она методологически может дать, но в то же время то, что математика может реально дать психологии, надо использовать в любом профессиональном образовании. Проблема состоит еще и в том, что даже если психологи корректно сформулируют изучаемую проблему, то математикам не всегда удается донести психологам смысл формальных результатов.

Методологической особенностью высшей математики в гносеологическом плане является фундаментальная значимость использования в ней «идеальных» понятий, тогда как специфические понятия, используемые в психологии, не являются четкими и строго определенными. Но даже введение и использование «идеализированных» понятий в психологии не превращает ее в особую математическую дисциплину. Хотя при разработке теоретических оснований психологии полезен формально-логический подход, онтологическим основанием развития психологической науки остается психологическая практика. По сути, это же утверждает и специалист в области математической психологии Т. Н. Савченко: «Движущей силой современного развития математической психологии является интерес к научному обобщению результатов, полученных практическими психологами» [3, с. 179]. Математическую психологию как совокупность логически строго обоснованных методов исследования можно рассматривать как особый раздел психологии, изучающий психологические явления. Но приставки «математическая» вообще говоря недостаточно для объединения группы эффективных методов основ высшей математики и математической статистики и получаемых с их помощью результатов, необходимых психологам, в научную область по созданию новых методик исследования по интересующим психологов проблемам. Хотя это вовсе не отрицает возможности применения математических методов в психологических исследованиях, адаптированных к гуманитарному знанию.

Поскольку в психологических дисциплинах взаимодействуют и переплетаются объективные и субъективные подходы и методы, то в силу специфики психологического знания нет критериев оценки, насколько хороша или плоха математическая теория, используемая в психологии. Поэтому измерение психологических явлений и получение статистических выводов предполагает применение различных математических моделей. Сложность моделирования психологических процессов проявляется в том, что соответствующие системы исследования являются динамичными, многомерными и нечеткими, для их понимания необходимо выявлять поддающиеся анализу компоненты линейности, детерминированности и четкости понятий, зависящих от целей и связанных с ними задач конкретного психологического исследования. Безусловно, профессиональные математики отдают себе отчет в том, что, хотя математизация, несмотря на активное сопротивление некоторых гуманитариев, затрагивает очень много разных направлений современного научного знания, использование математики в психологии пока несоизмеримо по своей эффективности и по своему объему в естественных науках, особенно в физике. Заметим, что в образовательных стандартах психология традиционно значится как гуманитарная наука, но как развивающаяся парадигмальная наука она имеет связи и с естественными науками. Задача математической психологии, находящейся на междисциплинарном стыке современной математики и психологии, состоит в адекватном и более широком использовании уже существующего потенциала математического знания.

В связи с этим заметим, что «математическую психологию» не следует отождествлять с «математическими методами в психологии», поскольку как научные дисциплины в широком образовательном контексте они соотносятся друг с другом как теоретическая и экспериментальная психология. Хорошим стимулом применения математических методов в психологии явилось в свое время широкое использование компьютерной вычислительной техники, стимулировавшей изучение сложных явлений, связанных с интеллектуальной деятельностью человека. Впервые термин «математическая психология» прозвучал в докладе немецкого психолога и педагога Иоганна Гербарта в 1822 г. Он утверждал, что «применение математики к психологии не только возможно, но необходимо. Основание этой необходимости заключается, одним словом, в том, что иначе попросту нельзя достичь того, чего в конце концов доискивается всякое умозрение, т. е. убеждения» [4, с. 52]. Хотя дифференциальное и интегральное исчисления и вообще любое содержательное математическое исчисление не просто применяется к сложнейшим мировоззренческим областям когнитивного мышления, оно, несмотря на созданную компьютеризированную технологию психологического исследования на основе психодиагностических систем, остается основанием для познания и умозаключений при помощи интуиции и суждения. Когда «психологические величины» задаются так, что их нельзя измерять, эмпирические оценочные суждения возникают при помощи применения математики.

Математический аппарат в психологическом образовании используется в основном при статистической обработке психологических исследований. Но для понимания математики и формирования культуры математического мышления в постоянно изменяемом университетском «дизайне психологического образования» необходимо овладение основами высшей математики не только как справочного материала, но и как хорошо обоснованного интел-

лектуального знания, доступного студентам-психологам. Даже современные универсальные компьютеры проходят соответствующее «обучение», реализуемое в виде общего программного обеспечения. Несмотря на использование в персональных компьютерах математических методов и развитие информационных технологий, инновационно рекламируемых в университетском образовании, математическая культура от этого вовсе не возрастает. Именно математика учит навыкам рационального мышления, позволяющим приходить к правильным выводам, хотя эмоциональное отношение к рациональному мышлению не всегда позитивно отражается на жизненных обстоятельствах. Рациональность и логичность математического знания иногда противостоят психологической природе человека. Тем из них, которым чужд рациональный анализ, интуитивное мышление более естественно, чем строгое логическое или математическое. Студенты-психологи в своей дальнейшей профессиональной деятельности будут решать не менее сложные профессиональные задачи, носящие зачастую исследовательский характер, поэтому математическая составляющая психологического образования может являться для них хорошим методологическим образцом аргументированности, надежности и обоснованности их психодиагностических методик.

В университетском «дизайне психологического образования» реальность такова, что преподавателям курса высшей математики приходится обучать и таких студентов, которые не понимают и, соответственно, не владеют основами элементарной математики, что приводит к «эмоциональному выгоранию» преподавателей, которые становятся «квелыми» и даже теряют интерес к тому, что и как ими преподается. Психологический феномен «синдрома выгорания» преподавателей проявляется в эмоциональной опустошенности, умственной усталости и физическом истощении при утрате способности видеть положительные результаты своего труда и отрицательной установке на работу. Психологической особенностью деформации личности преподавателя математики в его педагогической деятельности является экзистенциальная природа «синдрома эмоционального выгорания», которая отрицательно сказывается не только на качественном исполнении профессиональных обязанностей, но и на отношениях со студентами [5, с. 41]. Психологи игнорируют тему психологического выгорания преподавателей математики, работающих со студентами-психологами. Заметим, что знание предмета является необходимым, но не достаточным признаком профессионализма преподавателя математики. Креативный преподаватель, обладающий еще и чувством юмора, не только «эмоционально заряжает» студентов, но, в свою очередь, сам «поведенчески подзаряжается» от них жизненной энергией. Но, чтобы не потерять смысл своей работы и не ощутить потерянность в пространстве университетского образования, эмоционально устойчивые преподаватели математики пытаются рефлексировать в направлении осмысления своей педагогической деятельности, над профессиональными установками общих целей психологии образования и сущности собственного существования, в котором предупреждающим фактором выгорания являются их личностные ресурсы.

Например, синдром эмоционального выгорания у преподавателя высшей математики для психологов может возникнуть в связи с актуальной проблемой непонимания и даже с нежеланием учиться плохо мотивированных к обретению важных когнитивных навыков студентов-психологов, пытающихся по сути «оправдать и формализовать» свое невежество. Психологические исследования этой насущной проблемы преподавания математики традиционно трудны, так как даже само существование человека рационально невыразимо. Если не поддерживать «равновесия» между внешними административными требованиями и своими внутренними профессиональными ресурсами, то в такой проблемной ситуации бесполезно говорить об инновационных педагогических технологиях. В диалоге преподавателя математики и студента, позволяющем импровизировать субъектам образовательного процесса, по-прежнему самой распространенной инновацией еще остается когнитивно-информативная «меловая» технология. Мировоззренческая сущность математического образования психологов проявляется в ситуациях, когда необходима корректировка структур субъективного опыта, которая может успешно произойти лишь в результате когнитивного мыслительного процесса, опирающегося на творческое мышление, преодолевающего ошибки и заблуждения. Но для того, чтобы изучение основ высшей математики позитивно влияло на формирование мышления студентов, мерой которого можно считать способность к обоснованному и понимаемому абстрагированию, следуя основополагающему правилу психологии, надо мысленно поставить преподавателя математики на место студента, преодолевающего трудности.

Сложность взаимодействия математики и психологии обусловлена различными факторами. Во-первых, некоторые психологические концепции показали свою состоятельность без какого-либо математического обоснования. Во-вторых, использование математических методов в психологии помогает объективизировать выводы психологов, которые не могут подтверждаться только лишь с описательных феноменологических позиций, требующих более объективных количественных и структурных характеристик. «Описание каких-либо психологических явлений при помощи математических методов – это мощное средство их обобщения, способствующее теоретизации психологии

как науки, не имеющей своего собственного языка, своих единиц измерения» [6, с. 2017]. Американский математик Гаррет Биркгофф в своем знаменитом докладе «Математика и психология» говорил, что у математики как «умственной отрасли» научного знания есть естественное сродство с психологией как «наукой об уме». Математика помогает научно обосновать точку зрения практического психолога и проверить эффективность гипотезы, содержащей указание на соответствующую математическую модель, а то, что математика и психология ранее слабо соприкасались в научном познании, обусловлено тем обстоятельством, что психологи и математики мыслят различными понятиями, хотя математическое мышление тоже имеет особенности, отличные от дедуктивной последовательности доказанных теорем.

Необходимость и значение применения математических методов в психологии можно осознать, сопоставляя обыденное познание, опирающееся на здравый смысл, и научное познание, выявляющее количественные характеристики. Актуализация математического мышления обусловлена проблемой преподавания математики студентам-психологам еще в связи с тем, что психологи и математики подходят к языку преподавания с противоположных позиций. Если для психологов, по мнению Г. Биркгоффа, основными функциями языка являются речь и слух, то для математиков сущность языка раскрывается в письменном изложении и чтении, не придавая значения словам, артикулируемым гортанью. С точки зрения преподавания математики на это можно возразить тем, что любое мышление, не только математическое, реализуется в речи как необходимом средстве понимания абстрактного мышления. Хотя строго выверенная речь может тормозить изложение математического материала, что подтверждается ответами студентов на вопросы по математике, то есть ответы, как это принято у гуманитариев, всегда есть, но не на заданные вопросы. В контексте психологических аспектов математического образования человеческие языки вариативнее и сложнее языков программирования и поэтому их нельзя выразить математически. Чтобы решать нестандартные математические задачи с помощью компьютерных алгоритмов, несмотря на эффективные интуитивные поиски, необходимо обладать интеллектуально глубоким пониманием формальных ограничений, хотя ограниченность использования математики профессиональными психологами связана также с незнанием математики самими психологами.

Для того, чтобы высшая математика придавала мышлению студентов-психологов логичность изложения и строгость аргументации, в междисциплинарном контексте взаимодействия психологам надо научиться ставить четко сформулированные задачи перед математиками, а математикам, интересующимся проблемами математизации психологического знания, акцентировать внимание на разработке новых методов, адекватно отражающих психологическую проблематику. Заметим, что когда, наконец, начинается выявление теоретических основ любой зрелой экспериментальной науки, то этот процесс, как правило, совпадает с началом процесса ее математизации. Как пророчески утверждал известный математик и психолог В. Ю. Крылов, «нам представляется, что на данном этапе основной вопрос заключается не столько в разработке математического аппарата для решения психологических задач, сколько в формулировке психологических проблем в таком виде, который необходим для самой постановки задачи о разработке соответствующего математического аппарата для их исследования и описания» [7, с. 29]. Это обусловлено повышенной сложностью психики как системного образования, которая является и объектом, и инструментом измерения в исследованиях. Заметим, что в такой интерпретации психолого-педагогической задачи становления понимаемого математического образования психологов с учетом их профессиональных предпочтений особая роль принадлежит установлению соответствия между формально выверенным психологическим термином или словом и идеализированным абстрактным математическим объектом.

Мышление и понимание математики связаны друг с другом, но побудительной причиной психологического развертывания процесса мышления в математике является проблемная ситуация, которую можно охарактеризовать как психологическое состояние студентов, возникающее при затруднениях при решении математической задачи и невозможности использовать психологически ясные аргументированные выводы. Психологические аспекты проблемного обучения нужно рассматривать как определенную закономерность в процессе усвоения математических знаний. Необходимо учитывать также то, что понимание нового в учебном курсе высшей математики для психологов, в отличие от понимания известного в школьном курсе математики, более концентрировано по времени обучения, проходя ряд этапов актуализации и становления мыслительной деятельности студентов. Важнейший методологический принцип математической составляющей в «дизайне психологического образования» раскрывается в принципе рациональности научного знания, согласно которому психолог должен стремиться к непротиворечивым высказываниям в описании психологических явлений, подобно тому, как это делается в современной математике. Требование непротиворечивости во всех науках «логико-математического круга» является методологически обязательным. Благодаря этому требованию математика становится полезной для психологических наук, если понимать под полезностью не только практическую пользу и эффективность, реа-

лизованную в различных доступных формализации знаниях, но и роль обоснования в практическом арсенале категорий экспериментальной психологии как методологической простоты.

Понимание психологии математического познания способствует разрешению проблемных ситуаций, создающих психологический дискомфорт мыслительного «сократического» состояния, представляя интерес не только для психологии, но и для эффективного обучения математике студентов-психологов. С точки зрения психологии процесс понимания математики реализуется при помощи внутреннего диалога, когда студент задает себе вопросы и сам же на них отвечает. Но в психологии математического образования, подчеркивая конструктивную роль вопроса, не ставят задачи по разработке профессиональных подходов к обучению студентов умению задавать вопросы. Даже если студентам не понятен излагаемый материал, они предпочитают «отмалчиваться». Автор как давно практикующий профессор математики, преподающий математику студентам гуманитарных специальностей, основную проблему видит в уровне понимания математического материала, который раскрывается в ассоциативном осознании, методологическом осмыслении и практическом обобщении. Если студент не осознает, даже не знает, как происходит сам процесс осознания математического познания, он все же способен это сделать. Добавим к этому еще то, что, как утверждал глубочайший психолог Б. Ф. Ломов, «математика никогда не претендовала и не претендует на замену и вытеснение конкретной науки. Математические методы позволяют преобразовывать научные сведения в форму, удобную для теоретических построений» [8, с. 4]. Возникновение математической психологии как подсистемы «когнитивного обучения» в области теоретических разделов психологической науки, а также анализ проблем психологии математики в университетском образовании – закономерный этап развития системного подхода, становящегося обязательным в психологии.

Принципы системного подхода в психологии как основного инструмента познания были разработаны Б. Ф. Ломовым, который определял специфику организации психологического знания с помощью термина «системность» и рассматривал психические процессы как системно вписанные в общую взаимосвязь явлений и процессов с точки зрения единого и целостного отражения действительности. Следует также подчеркнуть, что, хотя математика не располагает адекватным специфическим аппаратом, анализирующим абстрактную сложность психических явлений, важнейшим условием реализации принципов системного подхода в психологии он считал использование разрабатываемых математических методов, ориентированных на исследование сложных систем. Наиболее убедительные примеры применения математики в психологии связаны с системным использованием математических структур, поскольку математическое моделирование в психологии связано с описанием психических явлений с помощью математических категорий теории множеств, абстрактной алгебры и классического анализа. Заметим, что методологические трудности системных методов естественно сказываются и на использовании математических и компьютерно-информационных технологий в психологии. Поэтому при применении математических моделей в области психологии чаще всего рассматривается лишь какой-то определенный аспект реальных психических процессов, поскольку даже в ограниченной ситуации, предъявляя более строгие методологические требования к понятийному аппарату психологии, использование математических методов в психологии позволяет более четко выявлять суть процессов мышления и обучения.

Хотя законы развития психологии по сути те же, что и в других гуманитарных науках, которые практически используют математику, в педагогическом аспекте психологического образования от курса основ высшей математики для психологов нельзя требовать больше, чем он в силу ограниченности его объема может дать. При анализе математической составляющей психологического образования неизбежно возникают три вопроса: «Зачем учить?», «Чему учить?», «Как учить?». На первый вопрос традиционно можно ответить так: для того, чтобы на лучших образцах логически совершенного знания научить студентов-психологов аргументированно и обоснованно относиться к своим профессиональным высказываниям. В таком знаниевом и прикладном контексте математика на гуманитарных специальностях становится актуально важной дисциплиной. По поводу второго вопроса необходимо подчеркнуть, что он практически обусловлен уменьшением количества аудиторных часов учебных программ нового поколения. «Очевидно, что в такой ситуации любое сокращение аудиторных занятий окончательно лишит среднего студента возможности логически стройного восприятия математики и превратит для него содержание математики в бездумный справочник слабо связанных между собой рецептов, что, разумеется, вызовет у него полное неприятие математики» [9, с. 197]. Последний вопрос о том, как учить математике студентов-психологов, принадлежащих к социально-образовательной системе, избегая дидактически неудачного формализованного изложения, зависит от квалификации преподавателя и уровня подготовленности самих обучаемых. Преподаватели высшей математики при этом никогда не делают вид, что они знают больше того, чем они на самом деле «что-то знают».

Гуманитарная специфика психологии вовсе не означает, что научный метод психологии принципиально отличается от методов других наук, хотя

специфика психологии накладывает отпечаток на профессиональные особенности применения в ней математических методов. На математический «дизайн психологического образования» можно смотреть по-разному, но термином «математика психологии» пользуются, когда говорят о психологии на языке математики. При этом, как говорил испанский писатель Мигель Сервантес, создатель величайшего произведения мировой литературы – романа «Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский»: кто-то видит «замок», а кто-то «постоялый двор», т. е. все зависит от того, как на контекстно востребованный «образовательный дизайн» посмотреть. В такой проблемной ситуации для оценочного суждения о необходимости высшей математики в психологическом образовании нужны: во-первых, интеллектуальный и мировоззренческий опыт смотрящего на образование; во-вторых, непредвзятость студентов-психологов, которые сталкиваются с непознанным; в-третьих, заинтересованность преподавателей математики, хотя последние могут не соответствовать тем идеалам, которые неизменно бытуют в прагматичной студенческой среде, воспринимающей образование как «сферу услуг».

В математическом образовании психология играет наряду с логикой аргументации важную роль в процессе убеждения. В психологии понимание трактуется как процесс мышления, который осуществляется с помощью абстрагирования и обобщения в синтезе ассоциативных связей с системой усвоенных знаний. Поэтому в тему аргументации и обоснования математического знания входит «психологическое измерение», поскольку принять математическую теорию не означает понять сущность ее аргументации. Методической проблемой преподавания высшей математики является игнорирование психологических аспектов обучения, что приводит в некоторых проблемных ситуациях к искажению понимания смыслового содержания новых абстрактных математических понятий. При обучении студентов-психологов математике преподавателю иногда не хватает внимательности и неравнодушия по отношению к ним, а также справедливости при выставлении оценок с учетом их будущей профессиональной работы. Заметим, что у некоторых студентов-психологов, говоря словами героя пьесы «Горе от ума» Александра Чацкого, «ум с сердцем не в ладу», поэтому в педагогической практике надо избегать таких субъективных методологических крайностей, как «математический радикализм» и «психологический снобизм».

Несмотря на все трудности преподавания, психологические проблемы «эмоционального выгорания преподавателей» не должны выставляться на обозрение разнородной студенческой аудитории, так как что-то сокровенное в интеллектуально сложной работе преподавателя должно оставаться тайной, подобно «зачарованному миру» за очагом у папы Карло. Не надо «подсматривать» за преподавателем, который полностью выложился на лекции, так как это такое же психологически оправданное «закулисное табу», когда не смотрят на актера, смывающего грим после трудного спектакля.

Список использованных источников

1. *Рябина, Н. О.* Для чего психологу нужна математика? / Н. О. Рябина // Математика в высшем образовании. – 2003. – № 1. – С. 63–66.

2. *Брушлинский, А. В.* Основные проблемы и перспективы математизации психологии мышления / А. В. Брушлинский // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 3–11.

3. *Савченко, Т. Н.* Математическая психология в системе гуманитарного образования / Т. Н. Савченко // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2009. – Вып. 562. – С. 175–183.

4. *Гербарт, И. Ф.* О возможности и необходимости применять в психологии математику / И. Ф. Гербарт // Психология / И. Ф. Гербарт. – М.: Изд. дом «Территория будущего», 2007. – С. 39–56.

5. *Еровенко, В. А.* «Экзистенциальная пустота» доктора Рагина в психологическом контексте эмоционального выгорания преподавателей математики / В. А. Еровенко // Alma mater. – 2016. – № 7. – С. 39–45.

6. *Куляшова, Н. М.* Математика в психологии: основные стратегии / Н. М. Куляшова, И. А. Карлюк // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 2016–2020.

7. *Крылов, В. Ю.* Математические методы в психологии / В. Ю. Крылов // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1, № 6. – С. 26–33.

8. *Ломов, Б. Ф.* Системность как принцип математического моделирования в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы кибернетики. – 1979. – Вып. 50. – С. 3–18.

9. *Булгаков, Д. Н.* Проблемы математической подготовки студентов-психологов / Д. Н. Булгаков // Моделирование и анализ данных. – 2013. – № 1. – С. 193–200.

Аннотация

Закономерным этапом развития мировоззренческого подхода в психологии стало становление математической психологии как одной из когнитивных подсистем в создании теоретических разделов психологической науки. В статье наряду с тенденцией математизации психологии анализируются проблемы психологии высшей математики в университетском образовании.

Abstract

The formation of mathematical psychology became a natural stage of development of world outlook approach in psychology. It is one of cognitive subsystems in creation of theoretical sections of psychological science. The article analyzes problems of psychology of the higher mathematics and a tendency of a matematization of psychology in university education.

Асоба

Моральный авторитет научного сообщества… (памяти академика В. С. Стёпина)

Трудно смириться со скорбной вестью о смерти выдающегося философа современности, академика РАН Вячеслава Семеновича Стёпина, которая совершенно неожиданно накрыла нас 14 декабря 2018 г. Еще в апреле мы встречались с Вячеславом Семеновичем в стенах Белорусского государственного университета на презентации его новой книги, много говорили, спорили, строили планы на будущее и искренне радовались успеху нашего УЧИТЕЛЯ и ДРУГА. Только те, кто постарше и повнимательнее, могли отметить заметно похудевшего с лица любимого мэтра, хотя его заразительная активность и полемический задор, мгновенная реакция на вопросы, самоирония и тонкий юмор отгоняли всякие мысли о возможном нездоровье. Ничего не предвещало приближающейся беды…

Малая родина

Родился будущий философ в поселке Навля Брянской области Российской Федерации, однако своей малой родиной он по праву считал столицу Беларуси – город Минск. Сюда для восстановления народного хозяйства сразу после демобилизации в 1946 году был направлен его отец, фронтовик Семен Николаевич Стёпин. Семья воссоединилась с возвращением в Минск из эвакуации его жены Антонины Петровны с 12-летним сыном Вячеславом. Многое у Вячеслава было заложено в учительской семье его родителей, непростом детстве, которое пришлось на время тяжелейших потрясений и испытаний.

После окончания с золотой медалью средней школы В. С. Стёпин навсегда связал свою судьбу с очень непростой, а по тем временам и опасной наукой – философией, поступив в 1951 году на философское отделение Белорусского государственного университета. Конечно, до многого приходилось доходить своим умом. Он самостоятельно освоил главные труды всех философов, помимо истории философии стал изучать физику. Да так увлекся, что доцент И. З. Фишер, читавший спецкурс по общей теории относительности, буквально потребовал, чтобы тот перешел на физфак. Стёпин устоял, но, получив необходимое официальное разрешение, в течение ряда семестров посещал лекции на физфаке, углубляя свои знания по математике и физике. Тогда же он и принял решение специализироваться в области философии естествознания и поставил своей задачей соединить углубленную философскую подготовку с изучением физики.

В аспирантуре, работая над кандидатской диссертацией, темой которой стал критический анализ позитивизма Венского кружка, В. С. Стёпин обнаружил, что исходные установки не находят аргументированного подкрепления. Уже рекомендованную к защите диссертацию он отказывается представлять в совете и переходит на преподавательскую работу в Белорусский политехнический институт. Здесь он с головой окунается в учебный процесс. Помимо логики и диалектического материализма, пришлось читать совершенно новые курсы эстетики и теорию искусства. Яркий и неповторимый лектор, с широким кругозором молодой преподаватель покорил студенческую аудиторию. Преподавание и общение со студентами стали дня него жизненной необходимостью. Через четыре года после окончания аспирантуры он завершает новый вариант диссертации и в 1964 году успешно ее защищает. Впереди открывались новые горизонты научного поиска.

Научная работа уже не отпускала молодого ученого. В 1974 году В. С. Стёпина приглашают в Белорусский государственный университет. Круг его общения резко расширяется. В ходе стажировок в Москве, Ленинграде, Новосибирске он устанавливает тесные научные связи со многими известными философами, которые с одобрением отнеслись к его научным исканиям. Он смело апробирует их

в дискуссиях с академическими учеными-физиками. Основные идеи и методологические результаты он публикует в этапной для себя монографии «Становление научной теории (Содержательные аспекты строения и генезиса теоретических знаний физики)» (Минск, БГУ, 1976 г.), которая не потеряла своей актуальности до сих пор.

Кумир студенчества и неформальный лидер научной молодежи

Возможно, сегодня коллегам это трудно представить, но было такое время, когда наука в обществе воспринималась как особая ценность и, естественно, ученые были настоящими кумирами молодежи. Коллеги и друзья Вячеслава Семеновича с восторгом вспоминают счастливые 1980-е годы, когда В. С. Стёпин возглавил кафедру философии гуманитарных факультетов Белорусского государственного университета. На кафедре сразу возникла творческая атмосфера, сформировался коллектив единомышленников, стало интересно жить и трудиться. Помимо напряженной работы со студентами, аспирантами и докторантами, на кафедре стали готовиться и регулярно выпускаться коллективные монографии, оригинальная учебная литература. Довольно быстро кафедра приобрела всесоюзный авторитет. В частности, только тот факт, что кафедра стала базой для проведения круглых столов ведущего союзного академического издания «Вопросы философии» с участием философской элиты того времени, уже говорил о многом. Ярким штрихом, характеризующим атмосферу кафедры тех лет, являются и ставшие традиционными совместный отдых, выходы на тропу здоровья, организация водных походов на байдарках по Свислочи, Днепру, Западной Двине. Эти отчаянные романтики сами снимали кино, прекрасно знали литературу, искусство, писали стихи. Новые белорусские робинзоны замирали, когда на привале у костра Вячеслав Семенович читал стихи любимых ими поэтов – Б. Пастернака, М. Цветаевой, О. Мандельштама, А. Вознесенского, произведения классиков белорусской литературы – Якуба Коласа, Янки Купалы, Аркадия Кулешова. В такие минуты привал затягивался далеко за полночь и превращался в настоящий поэтическо-песенный конкурс. Здесь находилось место всему: обмену мнениями о новой книге, интересной статье, просто оригинальной идее; исполнению авторской песни под гитару; задушевному человеческому разговору. Ну и, конечно, много спорили до хрипоты до самого рассвета. Такие минуты не забываются никогда.

Но жизнь прожить – не поле перейти... Хватило в жизни Вячеслава Семеновича и трудностей. Шестидесятник по духу, он искренне желал сделать весь мир счастливым, в 1968 году симпатизировал «коммунистам с человеческим лицом», что привело к исключению его из партии. Нависла реальная угроза потери профессии, дело дошло до ЦК. Спасла поддержка настоящих друзей и студенчества, для которых Стёпин стал настоящим кумиром. Были и те, кто в трудную минуту по карьерным соображениям отвернулись. Тогда все обошлось. Вскоре В. С. Стёпина со строгим выговором восстановили в партии. Но шрам на сердце от персонального дела, а больше от предательства некоторых близких товарищей остался на всю жизнь.

В самом начале 1970-х годов к В. С. Стёпину приходит признание коллег и заслуженный авторитет. Для него наступили хорошие времена: приглашения с пленарными докладами на самые престижные конференции, знаменитые «звенигородские вербалки», новые статьи в самых тиражных и читаемых изданиях, монографии и, как всегда, доклады, лекции, семинары, дискуссии, споры – тот самый жизненный набор, определяющий понятие счастья для настоящего ученого. Все эти поездки, дискуссии, участие в семинарах и конференциях были для В. С. Стёпина не только демонстрацией ранее полученных результатов, он продолжал активно развивать свою концепцию, искать решение проблемы построения теорий в неклассической квантово-релятивистской физике. В 1974 году он успешно защищает докторскую диссертацию «Проблема структуры и генезиса физической теории», под его руководством формируется Минская методологическая школа, которая на века прославила Белорусский государственный университет и белорусских гуманитариев. Как правило, научные школы возникают тогда, когда появляется человек с повышенным «энергетическим зарядом», который, активно занимаясь исследованиями, вырабатывая новые идеи, заражает ими других. Концепция теоретического знания, его структуры и генезиса, разработанная Вячеславом Семеновичем в минский период его деятельности, остается одной из самых содержательных и перспективных в области современной философии и методологии науки в целом.

Приглашение в Москву

В бурном перестроечном 1987 году В. С. Стёпина приглашают в Москву и избирают директором Института истории естествознания и техники АН СССР. Через год ему доверяют ведущий академический центр по общественным наукам – Институт философии АН СССР. За свои выдающиеся работы, которыми В. С. Стёпин обогатил философию и методологию науки, он избирается действительным членом Российской академии наук, становится лауреатом Государственной премии России, почетным доктором многих ведущих университетов, иностранным членом национальных академий Беларуси, Украины, а также ряда старейших академий мира. С 2009 года академик В. С. Стёпин – почетный профессор Белорусского государственного университета. Его книги и статьи на основных языках ученого мира издаются престижными научными центрами и получают самую высокую оценку. Коллеги не одно десятилетие изби-

рали В. С. Стёпина президентом Российского философского общества.

Академик В. С. Стёпин, долгое время был заместителем академика-секретаря Отделения общественных наук РАН, руководителем секции философии, социологии, психологии и права. Он один из самых известных в мире философов, имеет один из самых высоких рейтингов цитирования среди обществоведов. Фактически все годы работы в Москве он никогда не терял связи со своей альма-матер, малой родиной, оставаясь полпредом белорусской науки в Российской академии наук и Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова, где почти три десятилетия заведовал кафедрой на философском факультете.

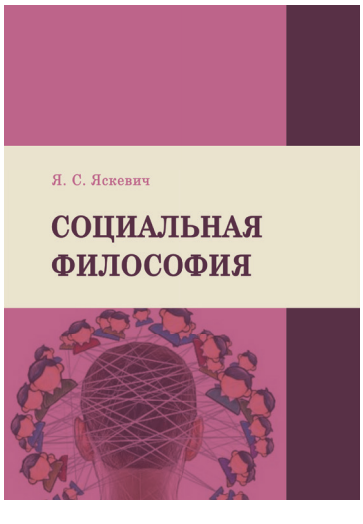
По инициативе и под патронажем Вячеслава Семеновича в Минске неоднократно проходили крупные международные научные форумы, в том числе в октябре 2017 года – Первый белорусский философский конгресс, собравший выдающихся ученых со всего мира. Он активно сотрудничал с Белорусским государственным университетом, Институтом философии НАН Беларуси, Республиканским институтом высшей школы, БНТУ, их научными изданиями, где регулярно печатал свои новые работы, помогал в подборе и рецензировании материалов. В БГУ стали традиционными круглые столы под его председательством, встречи с известными учеными, презентации новых книг Института философии РАН. Подарком судьбы стали незабываемые лекции профессора В. С. Стёпина для преподавателей и студентов факультета философии и социальных наук БГУ, философские диалоги и вечера поэзии.

Образец ученого-интеллигента, человек кристальной честности, порядочности, высокой культуры и личного обаяния Вячеслав Семенович пользовался огромным авторитетом среди научной общественности и студенчества. На его долю выпало немало испытаний, но он сумел пройти их достойно, не запятнав свое доброе имя в науке, не позволив себе пойти на сделку с совестью. Его пример самоотверженной работы ученого, научные труды, идеи, научная школа, поистине подвижнический труд на ниве преподавания и академического управления непременно дадут свои всходы, и уже новое поколение гуманитариев откроет для себя этого поистине выдающегося ученого и педагога. Философия В. С. Стёпина вооружает ученых XXI века методологией научного познания, приоткрывает тайну научного открытия, раскрывает механизмы научных революций, помогает реконструировать научную картину мира и прогнозировать ее дальнейшую динамику.

Мы склоняем голову перед жизненным подвигом и памятью нашего великого УЧИТЕЛЯ и ДРУГА…

Александр Данилов,
член-корреспондент НАН Беларуси

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



Я. С. Яскевич

СОЦИАЛЬНАЯ ФИЛОСОФИЯ

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

В учебном пособии рассматриваются вопросы сущности, статуса и функций социальной философии, ее генезис и историческая эволюция, анализируются основные проблемы динамики общества в контексте цивилизационного развития, варианты их решения, предлагаемые различными направлениями философской мысли. Освещаются классические и неклассические версии философии истории. Особое внимание уделяется проблемам ценностного поворота в сфере экономики, техники, хозяйства, политики, управления. На основе использования данных современной философии и науки рассматриваются инновационные подходы в исследовании человека, культуры и власти.

Адресовано студентам, магистрантам, аспирантам, преподавателям высших учебных заведений и всем, кто интересуется проблематикой развития общества.

ISBN 978-985-586-169-1.

Цена 9 руб. 43 коп.

Информацию о реализуемой учебной и методической литературе можно посмотреть на сайте www.nihe.bsu.by.
Заказы принимаются по адресу: 220007, г. Минск, ул. Московская, 15, к. 109, тел./факс 213 14 20.

Шаршунову Вячеславу Алексеевичу — 70 лет

В. А. Шаршунов родился 4 мая 1949 г. в д. Кругловка Руднянского района Смоленской области (РСФСР).

В 1971 г. окончил Белорусскую сельскохозяйственную академию по специальности «механизация сельского хозяйства». Затем работал старшим инженером-контролером Руднянского районного отделения Смоленского областного производственного объединения «Россельхозтехника», а после службы в Советской армии – мастером участка шлицевых валов механического цеха № 1 завода «Гомсельмаш».

С 1973 г. – ассистент, старший преподаватель, доцент и заведующий кафедрой, с 1992 г. – ректор Белорусской сельскохозяйственной академии. С 1995 г. – начальник Главного управления кадров и аграрного образования Министерства сельского хозяйства и продовольствия Республики Беларусь. В этом же году избран депутатом Верховного совета Республики Беларусь 13-го созыва по Горецкому избирательному округу № 164. В 1996–1998 гг. – вице-президент Академии аграрных наук Республики Беларусь по совместительству с основной работой. В 1997–2000 гг. – заместитель председателя Постоянной комиссии по образованию, культуре, науке и научно-техническому прогрессу Палаты представителей Национального собрания Республики Беларусь 1-го созыва. С 1997 по 1999 г. – Председатель координационного совета Госкомитета Республики Беларусь по науке и технологиям по приоритетному направлению научно-технической деятельности «Производство, переработка и использование сельскохозяйственной продукции». С 2001 г. – заместитель председателя Государственного высшего аттестационного комитета Республики Беларусь, а после его реорганизации в 2002 г. – заместитель председателя, начальник управления аттестации, член Президиума Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь. Работал членом экспертного совета ВАК № 20 по машиностроительным специальностям с 1994 по 2001 г. и с 2004 по 2011 г. С 1 апреля 2003 г. – ректор Могилевского государственного университета продовольствия, а с 29 сентября 2017 г. – профессор кафедры охраны труда и экологии этого же университета.

В. А. Шаршунов – член-корреспондент НАН Беларуси (2003), член-корреспондент Академии аграрных наук Республики Беларусь (1992–2003), доктор технических наук (1990), профессор (1991), заслуженный деятель науки Республики Беларусь (1998).

Юбиляр – известный белорусский ученый и педагог, ученик академика С. И. Назарова. Автор 19 монографий, 1 учебника, 48 учебных и справочных пособий, 470 научных статей и научно-методических трудов, 74 изобретений, защищенных авторскими свидетельствами СССР и патентами Республики Беларусь. Под его научным руководством защищены 1 докторская и 14 кандидатских диссертаций.

Основные научные исследования В. А. Шаршунова посвящены области сельскохозяйственного машиностроения. Итогом работы по этому направлению явилось издание 30 монографий, учебных и справочных пособий, в том числе в соавторстве. С его непосредственным участием в Республике Беларусь создана современная научно-методическая база подготовки специалистов для пищевой перерабатывающей промышленности из 29 монографий, учебников, учебных и справочных пособий. В. А. Шаршунов является автором ряда работ по методологии инновационного творчества в науке, технологии и технике.

Высокую оценку у научной общественности получили его работы по истории науки и образования, возникновению и совершенствованию системы аттестации научных и научно-педагогических кадров на ученые степени магистра, кандидата и доктора наук, а также на ученые звания доцента и профессора.

Научная и педагогическая работа юбиляра получила высокую оценку в Республике Беларусь и за рубежом. В 2003 г. он избран членом-корреспондентом НАН Беларуси. За вклад в развитие научных исследований и подготовку научно-педагогических кадров для БГСХА в 2009 г. ему было присвоено звание «Почетный доктор наук БГСХА». Решением Ученого совета Пловдивского университета пищевых технологий (Болгария, 2010) он был избран почетным доктором наук. С 1995 по 2002 г. являлся академиком Белорусской инженерной академии. Избран академиком Академии аграрного образования (ААО, Москва, 1995), академиком Международной академии наук высшей

школы (МАН ВШ, Москва, 1996) и Международной академии информационных процессов и технологий (МАИПТ, Москва, 1996). В 2008 г. был номинирован Номинационным комитетом Европейской Бизнес Ассамблеи совместно с ученым советом Международного университета г. Вены (Австрия) на получение звания «Почетный профессор Международного университета г. Вены».

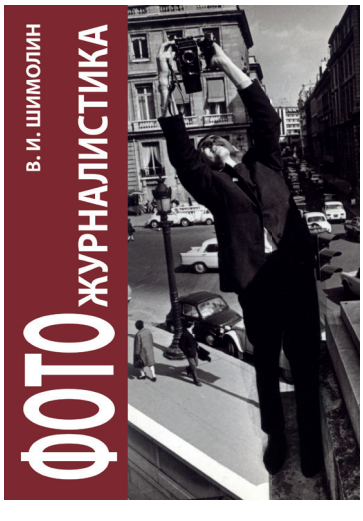
В 2003 г. выдвигался Международным библиографическим центром Кембриджского университета (Англия) на присвоение почетного звания по номинации «International Scientist of the Year for 2003». В 2005 г. был номинирован Европейской Бизнес Ассамблеей совместно с «Oxford Brookes University» на соискание «Socrates International Award» (Международная награда имени Сократа). В 2007 г. был выдвинут Международным биографическим центром Кембриджского университета на включение в номинацию «2000 OUTSTANDING INTELLCTUALS OF THE 21st CENTURY» (2000 выдающихся интеллектуалов XXI века). В 2008 г. «American Biographical Institute» (Американский Биографический Институт) выдвинул юбиляра на номинацию «2008 Most Notable Intellectual» (Самый выдающийся ученый 2008).

В 2011 г. В. А. Шаршунов за личный вклад в углубление интеграции науки, культуры и образования, освоение и эффективное использование в профессиональной деятельности передовых современных технологий был представлен к почетной награде «The Name in Science» с последующим внесением во Всемирный реестр выдающихся ученых, а в 2012 г. – к награждению эксклюзивной британской наградой имени королевы Виктории (The International Award «Queen Victoria COMMEMORATIVE MEDAL»). В 2013 г. Номинационным комитетом Международной имиджевой программы «Лидеры XXI столетия» Вячеслав Алексеевич был выдвинут на Почетную награду «Золотой ягуар» (Honorary award «Golden Jaguar»). В 2016 г. Номинационный комитет имени Сократа ЕВА представил юбиляра к награждению специальным орденским знаком «Best Manager of the Year».

В. А. Шаршунов награжден государственными наградами Республики Беларусь – орденами Почета (2008) и Франциска Скорины (2014), а также пятью медалями, Почетными грамотами Верховного совета БССР (1990) и Национального собрания Республики Беларусь (1998), знаком «Отличник образования» (1998), почетными грамотами ряда министерств и комитетов Республики Беларусь. Лауреат специальной премии Могилевского горисполкома «Достижения» (2006). В 2008 г. решением Могилевского облисполкома внесен в «Книгу славы Могилевской области». Лауреат премии Могилевского облисполкома «Человек года» (2011).

Ректорат Могилевского государственного
университета продовольствия

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



В. И. Шимолин

ФОТОЖУРНАЛИСТИКА

Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов учреждений высшего образования по специальностям «Журналистика (печатные СМИ)», «Журналистика (веб-журналистика)», «Журналистика (менеджмент средств массовой информации)»

В учебном пособии рассматриваются причины и предпосылки возникновения фотожурналистики, анализируются ее жанры. Исследуются гносеологические основы и проблемы фотожурналистики в процессе развития и конвергенции мультимедийного пространства. Теоретические выводы базируются на анализе творчества выдающихся фотографов и фотожурналистов Беларуси, Европы и мира.

Адресуется студентам учреждений высшего образования, обучающимся по специальностям «Журналистика (печатные СМИ)», «Журналистика (веб-журналистика)», «Журналистика (менеджмент средств массовой информации)».

ISBN 978-985-586-213-1.

Цена 18 руб. 23 коп.

Информацию о реализуемой учебной и методической литературе можно посмотреть на сайте www.nihe.bsu.by.
Заказы принимаются по адресу: 220007, г. Минск, ул. Московская, 15, к. 109, тел./факс 213 14 20.

Методические подходы к проектированию и чтению лекций диалогического типа при изучении студентами дисциплин специальности «Плодоовощеводство»

А. С. Бруйло,
зав. кафедрой плодоовощеводства
и луговодства, доцент,
О. А. Белоус,
доцент кафедры плодоовощеводства и луговодства;
Гродненский государственный аграрный университет

Лекция (от лат. lectio – чтение) в настоящее время является одной из доминирующих форм теоретического обучения в вузе. Если первые лекции (XIII–XIV вв.) в западноевропейских университетах были буквально чтением готовых книг (с незначительными комментариями), то в современных условиях лекция – это логически стройное, системное, глубокое и ясное изложение учебного материала как результат труднейшего вида интеллектуального труда [1].

Назначение современной лекции в учебном процессе не в том, чтобы предоставить всю информацию по теме, а чтобы помочь обучаемым освоить фундаментальные проблемы курса, овладеть методами научного познания, предложить новейшие достижения научной мысли в той или иной области знаний. Лекция выполняет методологическую, организационную и информационную функции. В ряде случаев она является основным источником информации, например, при отсутствии учебников, учебных пособий по новым курсам, раскрывает понятийный аппарат конкретной дисциплины, ее проблемы, дает цельное представление о предмете, показывает его взаимосвязь с другими дисциплинами. Все другие формы учебных занятий – семинары, лабораторные занятия, курсовое и дипломное проектирование, учебные практики, консультации, зачеты и экзамены – связаны с лекцией, опираются на ее фундаментальные положения и выводы [2].

При этом лекция как один из способов подачи и представления информации имеет как свои достоинства (лектор полностью планирует и контролирует ход занятия, возможность охвата большой аудитории, низкие финансовые затраты на одного обучаемого), так и недостатки (высокие требования к мастерству лектора, необходимые для качественной передачи знаний, монолог лектора и низкая вовлеченность и активность обучаемых, часто – низкий уровень усвоения материала) [3].

В современном информационном поле [4; 5; 9; 10] лекции классифицируются по различным признакам: по целям; по содержанию; по решаемым дидактическим задачам; по вариантам подачи лекционного материала; по целевому назначению дисциплины; по форме обучения; по форме организации. Отдельные авторы приводят классификации лекций и по другим признакам, но при более детальном рассмотрении оказывается, что они соответствуют вышеуказанным критериям.

В настоящее время недостаточно информации о систематизированной классификации лекций по такому важному, на наш взгляд, признаку, как тип (стиль) педагогического общения. Особую актуальность эта проблема приобретает для студентов, обучающихся по системе сокращенного срока получения высшего образования на основе среднего специального образования (ССПВО). В самом общем виде под педагогическим общением понимают профессиональное общение преподавателя со студентами на занятиях и вне их, имеющее определенные педагогические функции, направленное на психологическую оптимизацию учебной деятельности [6–8].

По типу (стилю) педагогического общения лекции можно разделить на две группы:

1. Монологические: информационная лекция; лекция с опорным конспектированием; лекция-визуализация; вводная лекция; инструктивная лекция; обзорная лекция; установочная лекция; другие формы.

2. Диалогические: проблемная лекция; лекция с заранее запланированными ошибками; лекция-поиск; лекция-панорама; лекция-практикум; лекция-консультация; лекция-беседа; лекция-визуализация; лекция-конференция; лекция-дискуссия; бинарная лекция.

УВО аграрного профиля Республики Беларусь уже достаточно длительное время ведут подготовку специалистов различного профиля по ССПВО. Подготовка специалистов по этой системе имеет ряд особенностей: сокращенный срок обучения, остаточный уровень знаний по той или иной дисциплине, полученных в колледжах, сравнительно небольшие по объемам лекционные курсы в период обучения в УВО и др. Вместе с тем, на наш взгляд, недостаточно конкретных и четких методических рекомендаций по проведению лекционных занятий со студентами, обучающимися по ССПВО, что и стало отправной точкой поиска преподавателей кафедры плодоовощеводства и луговодства Гродненского государственного аграрного университета.

Среди достаточно большого количества лекций диалогического типа на основании работы со студентами сокращенного срока обучения нами выделены, апробированы и признаны наиболее перспективными лекция-беседа, лекция-конференция, лекция-визуализация, проблемная лекция, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-консультация [11; 12].

Перед началом курса преподаватели кафедры проводят «входное» тестирование, во время которого определяется уровень остаточных знаний обучаемых, а в конечном итоге – уровень знаний по той или иной дисциплине специальности «Плодоовощеводство». Тесты охватывают материал всех разделов, подразделов и тем изучаемых по специальности дисциплин. На основании этого выбирается конкретный диалогический тип лекций.

Так, лекция-беседа, или «диалог с аудиторией», предполагает непосредственный контакт (диалог) с аудиторией путем постановки вопросов. Во время такой беседы диагностируется уровень знаний студентов по той или иной теме, разделу, вопросу, в соответствии с которым и читается лекция.

Лекция-конференция проводится как научно-практическое занятие с заранее поставленной проблемой и системой докладов. Каждое выступление представляет логически законченный текст, сопровождается демонстрацией визуальной информации. В конце лекции преподаватель подводит итоги самостоятельной работы и выступлений студентов, дополняет или уточняет информацию и формулирует выводы.

Лекция-визуализация возникла как результат поиска реализации принципа наглядности. Представляет собой визуальную форму подачи лекционного материала мультимедийными средствами (видеолекция). Чтение такой лекции сопровождается развернутым или кратким комментированием просматриваемых визуальных материалов (слайдов, фотографий, схем, таблиц, графиков и др.). В визуализированной лекции важны: определенная визуальная логика и ритм подачи материала, его дозировка, мастерство и стиль общения преподавателя с аудиторией, четкое планирование времени, разнообразие визуальных средств.

Лекция с заранее запланированными ошибками рассчитана на стимулирование студентов к постоянному контролю предлагаемой информации (поиск ошибки: содержательной, смысловой и др.). По итогам лекции осуществляется диагностика ошибок и их краткий последующий разбор.

Лекция-консультация проводится накануне курсовых экзаменов либо ГЭКа в виде вопросов-ответов и вопросов-ответов-обсуждения.

Таким образом, лекция является важной составляющей и неотъемлемой частью учебного процесса. За каждой удачно проведенной лекцией как монологического, так и диалогического типа лежит огромный труд лектора.

Тот или иной тип диалогической лекции или же их чередование выбирается в зависимости от уровня знаний студентов, степени их владения материалом определенного раздела, подраздела или темы [6].

На основании сравнительного анализа нами выделен, адаптирован и рекомендован конкретный перечень лекций диалогического типа при изучении дисциплин специальности 1-74 02 04 – «Плодоовощеводство».

Список использованных источников

1. *Алексеев, А. Д.* Лекционный метод обучения и пути его совершенствования / А. Д. Алексеев. – М.: МГУ, 1995. – 72 с.

2. *Бордовская, Н. В.* Педагогика: учеб. пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.

3. *Жук, О. Л.* Педагогические основы самостоятельной работы студентов: пособие для преподавателей и студентов / О. Л. Жук [и др.]; под общ. ред. О. Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2005. – 112 с.

4. *Пионова, Р. С.* Педагогика высшей школы / Р. С. Пионова. – Минск: Універсітэцкае, 2001. – 250 с.

5. *Попков, В. А.* Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 136 с.

6. *Бруйло, А. С.* Использование и совершенствование лекций диалогического типа при изучении дисциплин специализации «Декоративное садоводство» / А. С. Бруйло, П. С. Шешко, Н. Е. Шишко // Перспективы развития высшей школы: материалы II Междунар. науч.-метод. конф. / ГГАУ; редкол.: В. К. Пестис [и др.]. – Гродно, 2009. – С.17–19.

7. *Ветров, Ю.* Подготовка преподавателей к использованию ИКТ: актуальные проблемы / Ю. Ветров, Д. Сомов, С. Печерская // Высшее образование в России. – 2007. – № 8. – С. 40–44.

8. *Багдасарьян, Н. Г.* Кто встанет за кафедру завтра? / Н. Г. Багдасарьян // Высшее образование в России. – 2006. – № 5. – С. 113–117.

9. Лекция – важнейшая форма преподавания в философии: содержание, структура и стиль лекции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eduneed.ru/ededs-207-2.html.

10. Лекция как форма организации учебного процесса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki. – Дата доступа: 08.01.2019.

11. Типы лекций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studopedia.info/4-111636.html. – Дата доступа: 08.01.2019.

12. Что такое лекция в ВУЗе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edunews.ru/students/info/. – Дата доступа: 08.01.2019.

Методологические подходы в олимпийском образовании

И. И. Гуслистова,
декан спортивно-педагогического факультета массовых видов спорта, доцент,
Белорусский государственный университет физической культуры

Методологические основы изучения, преподавания и популяризации идей олимпийского образования в целом и его аксиологии в частности обозначают одну из актуальных научных проблем. Методологические подходы, принятые в качестве инструментария реализации ценностного содержания олимпийского образования, представляют собой своего рода ключ к наиболее оптимальному, соответствующему современным требованиям обучению и воспитанию человека. От их выбора во многом зависит успех в преподавании олимпизма и пропаганды образа личности, постулируемого олимпийским образованием.

Проблеме методологии исследования и изучения олимпийского образования, методологии преподавания основ олимпийского образования уделено определенное внимание. Его различные аспекты исследовались во взаимодействии с выявлением сущности олимпийского образования, олимпизма, их роли в социокультурной сфере, спорте, а также в историческом ракурсе развития Олимпийских игр. Это работы С. Н. Бубки (2012), М. М. Булатовой (2015), Ц. Высоцки (2004), А. Г. Егорова (2001), М. Е. Кобринского (2012), Л. И. Лубышевой (1997), В. Н. Платонова (1997, 2009, 2015), Г. Ф. Петлеваного (2000), В. И. Столярова (1998, 2013), Л. П. Матвеева (1991), Э. Миа (2013) и др. Среди исследований, посвященных олимпийскому образованию и его ценностям, следует отметить труды L. Binder (2007), И. И. Гуслистовой (2005, 2013, 2015), Г. М. Поликарповой (2003). Большое значение для выявления методологических подходов в олимпийском образовании имеют работы педагогов И. В. Блауберг (1978) и Л. В. Марищук (2007).

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 21.12.2018.

В настоящее время олимпийское образование не утрачивает своего значения как структура, направленная на гуманизацию спорта и личности.

Его развитие в Беларуси вызвано: запросами современной системы образования, педагогической и другими социально-гуманитарными науками; актуализацией норм и ценностей олимпизма как концепции, предусматривающей единство спортивного, морально-этического, эстетического видов деятельности; значимостью концептуального содержания олимпийского образования для программ преподавания физической культуры и спорта среди учащихся; необходимостью усвоения принципов и ценностей олимпизма, его духовной составляющей; актуальностью теоретического обоснования и практической реализации инновационных технологий в учебно-спортивном и воспитательном процессах учреждений образования различного профиля.

Анализ формирования национальной системы олимпийского образования по продвижению олимпийских ценностей показал, что успешной организационной стратегией является выбор учреждений образования, стратегической – опора на стабильную государственную систему образования.

Олимпийское образование в Республике Беларусь имеет две подсистемы. Первая – олимпийско-спортивная – включает общественную (Национальный олимпийский комитет Республики Беларусь (Комиссия НОК по культуре, олимпийскому образованию и студенческому спорту), Белорусская олимпийская академия, занимающие главную позицию в продвижении олимпийских ценностей в соответствии с Олимпийской хартией) и государственные (Министерство образования Республики Беларусь, Министерство спорта и туризма Республики Беларусь, управления образования, управления физической культуры, спорта и туризма регионов страны) структуры. Вторая подсистема – учебно-образовательная – включает теоретико-методологический компонент: социально-функциональное содержание спорта, ценности олимпийского движения и спорта, аксиологию олимпизма, подходы, методы обучения и воспитания и основывается на принципах государственной политики в сфере образования Республики Беларусь многоуровневую систему учреждений образования: дошкольные, учреждения среднего образования, средние школы-училища олимпийского резерва, учреждения высшего образования. Связующим звеном подсистем олимпийского образования и ядром его теоретико-методологического компонента являются олимпийские ценности – значимые, разделяемые большинством представления о цели и смысловом содержании олимпийского движения и спорта, популяризация и преподавание которых нередко сводится к проведению спортивных мероприятий. Хотелось бы видеть более активное включение

аксиологии олимпизма в учебный процесс в рамках повседневных занятий и мероприятий воспитательного характера. Этому будут способствовать неразрывно связанные друг с другом аксиологический, деятельностный и личностный подходы.

Так, деятельностный подход нацелен на формирование знаний, обучение способам спортивной деятельности, направленной на развитие физических свойств и качеств личности наряду с интеллектуально-мыслительной, эстетической, социально ориентированной деятельностью.

Личностный подход означает признание личности ученика и учителя субъектами образования, цель которого – развитие личности учащегося, его индивидуальности и неповторимости. Их взаимосвязь и взаимообусловленность определяются характером и содержанием системного подхода к олимпийскому образованию.

Системный подход является базовым методологическим принципом для определения сущности, особенностей и тенденций функционирования олимпийского образования. Он исходит из ключевого понятия системы и представляет собой целостность множественных взаимосвязанных между собой элементов и не сводится к простой сумме их свойств. Олимпийское образование представляет собой сложную, динамичную систему, обладающую признаками и свойствами, отвечающими принципам системности.

Во-первых, олимпийское образование – это система, входящая в состав другой, более широкой системы – образование вообще и национальное образование в частности, которые входят, в свою очередь, в еще большую систему – духовную и социальную сферы жизнедеятельности общества. Во-вторых, олимпийское образование представляет собой результат и процесс деятельности, детерминированный изнутри, т. е. развитие системы олимпийского образования есть саморазвитие, включающее весь комплекс характеристик, определяющий сущность категорий образования, олимпизма, культуры в целом. В-третьих, поскольку олимпийское образование, как и образование в целом, – не только явление общественное, являющееся по отношению к человеку средством развития его личности, но и процесс, оно выступает как смена состояний системы, отражает его динамику.

Таким образом, системный подход сосредоточивается на выявлении интегрирующих факторов и связей, объединяющих элементы в целое. Вследствие этого национальная система олимпийского образования представляет собой единство взаимосвязанных и взаимодействующих подсистем – учебно-образовательной и олимпийско-спортивной и является неотъемлемой частью национального образования [1, с. 27].

Содержание системы олимпийского образования определяется гуманистическим, культурно созидающим характером олимпизма Пьера де Кубертена и его последователей, спецификой спорта, его функциональными отношениями, объединяющими спорт с иными сторонами социальной реальности. Осознание олимпизма как философии взаимоуважения, терпимости, честной игры, понимания и принятия другой культуры, традиций или точки зрения дополняется социальным смыслом спортивной деятельности.

Аксиологический подход в методологии преподавания основ олимпийского образования предстает в нескольких ракурсах. Первый сконцентрирован на понимании сути олимпийских ценностей, играющих важную роль в формировании общекультурного фона и профессионального развития спортсмена, каждого члена общества, представлений о гуманизирующей функции олимпийского движения и спорта. Их сущность определяется содержанием универсальных человеческих ценностей, которые нашли отражение в философии и социально-культурной прогрессивной мысли прошлого и настоящего, в частности, в парадигме атлетического спорта и педагогике Пьера де Кубертена [2, с. 32].

К олимпийским следует отнести гуманистические, социально-культурные и социально-политические ценности.

Гуманистические ценности – возможность спорта и Олимпийских игр содействовать сближению стран, наций, народов; инкорпорация гуманистических принципов в область спорта; ценность человеческой жизни в единстве духовного и телесного здоровья; сочетание свободы с разумом, доброжелательностью и ответственностью; чуткость, отзывчивость, сострадание, сопереживание, выраженные в принципах честной игры.

К социально-культурным ценностям следует отнести формирование личности, развитой нравственно, физически, интеллектуально; полноценную социализацию; умение общаться в мультикультурном обществе; нравственное, эстетическое и физическое самосовершенствование; формирование и развитие творческого мышления и способностей, творческого отношения к жизни.

Социально-политические ценности включают преодоление расовых, сословных и межгосударственных конфликтов, социальную солидарность, межцивилизационное сосуществование и сотрудничество на основе социальной сущности спорта.

Во-вторых, олимпийское образование неразрывно связано с пониманием самоценности личности как таковой.

В-третьих, оно определяется ценностным содержанием спорта, его социально-гуманизирующей функцией. Сошлемся на слова Л. П. Матвеева, который определяет, как нам кажется, как раз такой гуманистический срез спорта: «Если спорт органично включен в целостную отлаженную социально-педагогическую систему, он является одним из действеннейших средств воспитания личности, особенно физического воспитания» [3, с. 435]. Спортивная деятельность, здоровый образ жизни наполняются аксиологическим смыслом, т. е. становятся ценностью, в основе которой лежит потребность быть как минимум здоровым. Аксиологический компонент олимпийского спорта

нацелен на формирование и развитие тех важнейших качеств, которыми должен обладать спортсмен как личность: энергия, дружба, лояльность, сотрудничество, энтузиазм, умение владеть собой, самокритичность, дисциплина, вера в себя и др. [4, с.172].

В-четвертых, с пониманием образования, самообразования, педагогической деятельности как ценности, которая нацеливает учащегося, спортсмена на постоянное саморазвитие, самоактуализацию: образование становится одной из потребностей личности.

Применительно к олимпийскому образованию деятельностный подход проявляется в следующих аспектах. Специфической стороной содержания олимпийского образования является его спортивная составляющая. Принципы олимпизма как философии, основанной на гуманизме, не существуют вне спорта как явления социально-культурного (это не отменяет их универсального, интегративного значения). В то же время спорт, если он претендует на роль репрезентатора принципов «честной игры», идей и образов физического и духовного здоровья, неотъемлем от философии олимпизма. В таком случае олимпийское образование нацелено на воспитание и обучение знаниям, способам спортивной деятельности, направленной на развитие физических свойств и качеств личности, наряду с интеллектуально-мыслительной, эстетической, социально ориентированной деятельностью. В этой связи мы полагаем, что олимпийское образование, опирающееся на позиции гуманизма, принимая естественность красоты тела, включая праксеологическую составляющую спорта, способствует активизации учащегося как субъекта познания, труда и общения.

В то же время деятельностный подход предполагает не просто передачу знаний, опыта, но и деятельность самого учащегося, «его внутреннее образовательное приращение и развитие», а образование становится «личностно значимой деятельностью» [6, с. 107].

Как видим, деятельностный подход неразрывно связан с личностным измерением образовательного процесса. Личность как качественное состояние индивида, а не как набор необходимых знаний, навыков и умений, является целью и олимпийского образования. Для последнего существенно важным оказывается формирование и развитие не просто спортсмена-профессионала, а человека, обладающего здоровым духовным и физическим потенциалом, реализующим его на уровне реальной жизни.

Личностный подход требует признания неповторимости, уникальности личности, ее интеллектуальной, нравственной свободы, актуализации единства психической и физической сторон. Как отмечает А. С. Полякова, такой подход означает не только принятие во внимание индивидуальности учащегося, но и создание ситуации взращивания, формирования «возможности для проявления субъектного начала растущего человека (стимулируя самопознание школьника, создавая ситуации выбора и расширяя сферу для самореализации). Приоритет именно этого, субъектного варианта и составляет суть личностного подхода» [5, с. 146]. В связи с этим система олимпийского образования нацелена на создание необходимых условий, раскрывающих и способствующих формированию способностей и задатков учащегося – интеллектуальных, нравственных, социальных, спортивных, а также на понимание уникальности личности ученика и индивидуальности его способностей и качеств.

Таким образом, олимпийское образование как социально-педагогическая система, ее аксиология и содержание в целом нуждаются в реализации и популяризации на всех уровнях образования и в обществе. Оно многомерно и включает аспекты, связанные с гуманизацией спорта и других сфер общества и культуры, личности.

Список использованных источников

1. *Гуслистова, И. И.* Системный подход в моделировании олимпийского образования в училищах олимпийского резерва / И. И. Гуслистова // Ученые записки: сб. рец. науч. тр. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры; редкол.: Т. Д. Полякова (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2013. – Вып. 16. – С. 27–33.

2. *Гуслистова, И. И.* Олимпийская педагогика Пьера де Кубертена как основа олимпийского образования / И. И. Гуслистова // Мир спорта. – 2014. – № 4. – С. 31–35.

3. *Матвеев, Л. П.* Теория и методика физической культуры: учебник для ИФК / Л. П. Матвеев. – М.: ФиС, 1991. – 543 с.

4. *Платонов, В. Н.* Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Н. Платонов. – Киев: Олимп. лит-ра, 2004. – 607 с.

5. *Полякова, А. С.* Индивидуализация взаимодействия педагогов со старшеклассниками в современной школе / А. С. Полякова // Вестн. КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2008. – Т. 14. – С. 145–148.

6. *Хуторской А. В.* Системно-деятельностный подход в обучении: науч.-метод. пособие. – М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Ин-та образования человека, 2012. – 63 с.

Аннотация

В статье рассматривается проблема методологии преподавания основ олимпийского образования, распространение и популяризация его ценностей. В качестве актуальных предлагаются аксиологический, деятельностный и личностный подходы, каждый из которых имеет свою специфику. Однако их содержание и цели дополняют друг друга, что позволяет говорить об их системном характере.

Abstract

The article deals with the problem of the methodology of teaching the basics of Olympic education, the dissemination and popularization of its values. Axiological, activity and personal are offered as actual approaches, each of which has its own specifics. However, their content and objectives complement each other, which allows us to speak about their systemic nature.

Оргдеятельностный курс как одна из форм повышения квалификации педагога в учреждении высшего образования

А. А. Брагина,
старший преподаватель кафедры педагогики
и социальной работы,
Гродненский государственный университет
имени Я. Купалы

По мнению французского философа XX века Жана Бодрийяра, информация убивает смыслы, создает преграды для истинной коммуникации, реализации естественного, равноправного социального обмена. Результаты социально-психологических экспериментов, которые проводятся для определения влияния дефицита времени на способность человека помогать другим людям, констатируют: чем меньше человеку хватает времени, тем менее он способен слышать себя и других.

Трансляция информации (т. е. ее репродукция), сопряженная с дефицитом времени и объемом коммуникаций, ведет к утрате человеком диалогичности и росту монологичности в поведении, мышлении, общении. Поэтому такой информационный подход, основанный на передаче в учебном процессе и системе повышения квалификации информации от источника к получателю, существенно снижает способность человека слышать других людей и самого себя.

С позиций дидактики способность слышать других и себя является основой для создания обучающимся образовательного продукта, то есть условием развития креативности человека, его умений действовать в ситуации неопределенности, сотрудничать, избегать конфликтов, смотреть на вещи с разных сторон. Это приводит к тому, что информационный (репродуктивный) подход в повышении квалификации педагога входит в противоречие с возможностью формирования и развития личности педагога – процессом творческим.

С целью разрешения этого противоречия были организованы оргдеятельностные очно-дистанционные курсы «Методика обучения через открытие: как обучать всех по-разному, но одинаково» (автор и ведущий – доктор педагогических наук, автор системы эвристического обучения на основе диалога А. Д. Король).

Содержание оргдеятельностного курса посвящено овладению технологии эвристического обучения, согласно которой образовательная деятельность учащегося заключается в конструировании им собственного смысла, целей и содержания образования (А. В. Хуторской) [2].

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 04.11.2018.

Курсы проводились в ГГУ имени Я. Купалы (апрель-май 2017 г., май 2018 г.), в БГУ (февраль-март 2018 г.) при участии более 280 педагогов и преподавателей БГУ, ГрГУ имени Я. Купалы, РИВШ, 4 колледжей ГрГУ имени Я. Купалы, 4 колледжей БГУ, 1 лицея БГУ, 4 школ и 1 лицея г. Гродно с целью развития профессионально-педагогических компетенций и эвристических качеств личности педагога, способного индивидуализировать процесс обучения школьников и студентов. Для ее достижения было организовано три семинара: «Можно ли обучать всех по-разному, но одинаково? Как разработать открытое (эвристическое) задание?», «Как разработать и провести занятие эвристического типа?», «Как спроектировать и провести эвристическое интернет-занятие?» [3].

Технологичность работы семинара включает четыре обязательных компонента:

1. Целемотивационный – подразумевает постановку слушателями собственных образовательных целей к семинару, оценку своих знаний по теме, осознание, какие «продукты» будет иметь педагог после завершения курса (проводится дистанционно).

2. Информационный – включает три этапа:

• выступление-доклад ведущего семинара;

• обсуждение выступления, дискуссия (вопросы к ведущему, консультация, высказывание своего мнения, сопоставление с практикой, предложения по тематике семинара);

• презентация технологии (мастер-класс) ведущего семинара и приглашенного педагога, практикующего предложенную технологию.

3. Продуктивный – центральный и наиболее важный в работе семинара. Включает:

• групповую работу (создание образовательной продукции по теме семинара);

• коллективную работу (обсуждение результатов работы, представление каждой группой своей практической разработки к обсуждению, знакомство с результатами других групп);

• индивидуальную работу (доработка заданий выполняется дистанционно, с отправкой выполненного задания на электронную почту в течение двух дней после проведения очной части семинара).

4. Рефлексивный – осмысление слушателями полученных результатов, достижения индивидуальных целей, целей группы, целей семинара (проводится дистанционно).

Целемотивационный компонент. Целеполагание проводилось с помощью анкетирования участников семинара. Анализ ответов участников курса позволил судить об образовательном настрое, мотивах обуче-

ния, об отношении к предлагаемой теме, собственных смыслах и целях участия в данном курсе. В процессе обработки данных было выявлено, что только 17 % слушателей «знакомы с общей теорией эвристического обучения, но мало опыта в применении на практике», 48 % – «знакомы только с общей теорией», 35 % – «не знакомы с данной технологией». Большинство слушателей отмечали желание освоить методику разработки открытого задания, а также проектирования и проведения эвристического занятия, в том числе с использованием современных информационных технологий.

В целеполагании слушатели отмечали, что данный курс поможет им разрешить проблемы, с которыми они сталкиваются в профессиональной деятельности, а именно: низкая мотивация студентов (отмечают 78 % респондентов); разный уровень подготовки студентов; неумение студентов работать с большим объемом информации (самостоятельный поиск, переработка, применение); сокращение аудиторных часов по дисциплине.

Среди ответов респондентов встречались и такие высказывания: «несоответствие учебной программы реальным запросам обучающихся», «нежелание (неумение) студентов мыслить».

Для эффективного решения выдвинутых проблем слушатели курса определяли собственные цели. Ответы респондентов выглядят так: «освоить принципы составления эвристического задания и применять их в преподавании курса», «увеличить вовлеченность студентов в процесс обучения через мотивационную составляющую…», «обогатить банк идей для заданий, изучить варианты организации учебных занятий, в том числе в интернет-форме, разработать комплекс эвристических заданий», «познакомиться с методологическими основами эвристического обучения», «повысить вовлеченность учащихся в учебный процесс посредством применения заданий открытого типа». Реально достигнутые результаты слушатели отметили в последующем в своих рефлексиях: промежуточных (после каждого семинара) и итоговой.

Информационный компонент. На этом этапе происходило знакомство слушателей курса с теоретическими основами эвристического обучения, с технологией применения эвристического обучения в практической деятельности. Значимость данного этапа заключалась в обратной связи: слушатели задавали вопросы ведущему курса как очно, после выступления, так и дистанционно (в рефлексиях). Вопросы слушателей позволяют судить о степени заинтересованности данной темой (знаниевый элемент), об отношении к проблематике семинара (эмоциональный элемент).

Продуктивный компонент. Для организации активной деятельности слушателей семинара в очной форме проводились групповые (участники были разделены на группы в зависимости от преподаваемой дисциплины) и коллективные виды работ, в дистанционной – индивидуальная работа.

Приведем в качестве примера открытое задание, разработанное одним из участников семинара.

«Я еду в Германию!»

Представьте, что вы выиграли грант Немецкой службы академических обменов на участие в летних курсах в одном из университетов Германии. У вас есть право самим выбрать университет и составить свой индивидуальный план занятий в рамках летних курсов. Какой университет вы бы выбрали? Составьте свой индивидуальный план занятий с учетом плана летних курсов, предлагаемого в данном университете, а также с учетом ваших личных интересов и потребностей. План представьте в следующей форме (таблица 1) [4, с. 5]:

Таблица 1

Индивидуальный план интересов и потребностей

Мои потребности	Через что я хочу реализовать потребность	Пункт плана летней школы

Продуктивный компонент оргдеятельностного курса обеспечивает продуктивную и коммуникативную направленность деятельности участников. Поэтому собственными образовательными продуктами выступают не только разработанные задания или планы занятий, но и коммуникации (диалог, полилог).

Слушатели курса отмечают положительный опыт в работе группы: «огромное удовольствие от работы в команде, как от процесса, так и от результата», «рада общению с представителями разных факультетов, колледжей и школ, так как каждый пытался делиться собственным опытом…, что является ценным и интересным для меня», «каждый имел возможность проявить себя, высказаться и быть услышанным», «смогла раскрыть свои лидерские качества, моим мнением не просто интересовались, к нему прислушивались», «я просто в восхищении от своих коллег», «общение в таком формате позволяет самому педагогу “не закостенеть”, двигаться вперед…». Ответы респондентов о коллективной работе выглядят так: «полезным оказалось прослушивание презентаций работы групп, комментарии ведущего семинар и участников», «было интересно посмотреть, какие задания сформулированы преподавателями разных специализаций, что позволило расширить кругозор применения методов эвристического обучения», «самым ярким и впечатляющим моментом стало то, что нас заметили и услышали».

В ходе самостоятельного выполнения заданий отмечается положительная динамика в работах участников курса. Об этом свидетельствуют экспертиза работ и рефлексии участников. Приведем примеры высказываний респондентов: «работа над заданием № 2 была гораздо легче, потому что помог предыдущий опыт разработки открытого задания», «более успешно я выполнил последнее задание по подготовке открытого интернет-занятия», «легче было выполнять задание № 2, поскольку были учтены ошибки задания

№ 1», «с каждым семинаром было проще продумывать задания открытого типа», «на третьем занятии – ощущение, что самое сложное уже позади, что основные принципы составления таких занятий понятны, что это можно реализовать», «при выполнении задания № 3 у меня возникло ощущение удовлетворенности из-за четкого понимания, что конкретно я делаю и зачем». Подобные ответы говорят о том, что участники курса осознанно подошли к выполнению заданий. Недочеты, которые присутствовали в первых заданиях, в последующих разработках стали встречаться реже.

Рефлексивный компонент. Обязательным этапом в работе курса выступает рефлексия, которая проводится для осмысления полученных промежуточных и итоговых результатов индивидуальной и совместной деятельности. Слушатели в рефлексиях анализировали достижимость поставленных в начале курса собственных целей. Так, 82 % респондентов считают, что предварительные цели достигнуты по окончании курса, из них 88 % планируют использовать технологию эвристического обучения в своей практической деятельности, а 11 % респондентов за время проведения курса смогли апробировать разработанные задания на практике.

При ответе на вопрос «В чем вы видите собственное приращение как педагога? Какие профессиональные качества удалось выявить или развить во время работы?» респонденты отметили прирост креативных («теперь я вижу безграничное поле для творчества, как собственного, так и студенческого», «чувство творческой свободы»), когнитивных («систематизация полученных и имеющихся знаний») и оргдеятельностных («лучший способ создать качественное занятие – хорошо продумать его структуру: от целей и задач до желаемого результата») качеств личности.

На вопрос «Что вы можете сказать о целях, содержании и организации данного курса?» большинство участников в своих рефлексиях оставили положительные отзывы, например: «Самое неожиданное в курсе – деятельностный характер семинаров, атмосфера диалогичности, конструктивности, совместного переживания за пользу и результат»; «Спасибо, что не дали, а создали условия для нашего развития, раскрытия, приращения»; «Такие семинары – это возможность посмотреть на свою работу под другим ракурсом, разнообразить ее и вдохновить себя»; «Цели, содержание и организация данного курса настолько полезны, что в некоторой степени изменили подход к подготовке: уже не столько думаешь о том, какую дать информацию, но и выбираешь “что, как и зачем”; «Никогда раньше я не уходила с курсов повышения квалификации с таким количеством полностью готовых к практическому применению на занятиях со студентами заданий в моем “педагогическом портфеле”»; «Самыми неожиданными (на контрасте с теоретической направленностью других пройденных курсов повышения квалификации) были фокус на слушателе курса (а не на преподавателе) и очень высокая степень его вовлеченности в конкретную практическую деятельность… Оргдеятельностное обучение, возможность коммуникации с коллегами, получение обратной связи от них и от ведущего курса сделали этот курс максимально эффективным».

Таким образом, апробация оргдеятельностного курса подтвердила эффективность его применения в целях повышения квалификации преподавателей. Но, чтобы проследить динамику применения предложенной технологии в практической деятельности, необходимо в последующем организовать формы взаимодействия между участниками курса: обмен опытом (например, проведение мастер-классов), а также обсуждение актуальных вопросов образования (организация работы конференций, форумов, семинаров, круглых столов), участие в соревновательных мероприятиях (конкурсах, олимпиадах) и т. д.

Список использованных источников

1. *Хуторской, А. В.* Дистанционная подготовка эвристического учителя / А. В Хуторской, А. Д. Король // Народное образование. – 2008. – № 9. – С. 189–196.

2. *Хуторской, А. В.* Эвристическое обучение [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Персональный сайт – Научная школа. – Режим доступа: http://khutorskoy.ru/science/concepts/terms/heuristic_training.htm. – Дата доступа: 29.04.2018.

3. *Король, А. Д.* Методика обучения через открытие: как обучать всех по-разному, но одинаково: программа курса, целеполагание и рефлексия / А. Д. Король. – Гродно: ГрГУ, 2017. – 64 с.

4. 100 эвристических заданий: разработки участников оргдеятельностного семинара «Как разработать открытое (эвристическое) задание» / под ред. А. Д. Короля. – Гродно: ГрГУ, 2017. – 50 с.

Аннотация

Чтобы отвечать требованиям современного мира в системе повышения квалификации, необходимо применять технологии с большей индивидуализацией образования, с возможностью развития творческой, инициативной, самостоятельной личности. Современное занятие должно быть построено на подлинном интересе самого слушателя, желании участвовать в образовательном процессе. Для этого необходимо предоставить ему возможность самостоятельно ставить собственные цели в изучении конкретной темы, выбирать оптимальные формы и темпы обучения, применять методы обучения, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям, осуществлять рефлексию своей деятельности.

Abstract

Author declares in the article that it is necessary to apply technologies with greater individualization of education, with the possibility of developing a creative, initiative, independent person in order to meet the requirements of the modern world in the system of advanced training. Article describes the necessarity to provide the lesson with the opportunity to independently, set own goals in studying a specific topic, choose the optimal forms and rates of training, apply teaching methods that best suit individual characteristics and reflect on his activities.

Прагма-диалектическая концепция аргументации как эффективный инструмент анализа и оценки аргументативного политического дискурса

Т. В. Жмакина,
преподаватель, магистр филологических наук,
Академия управления при Президенте
Республики Беларусь

Политическая коммуникация направлена на реализацию функций политики, которые конкретизируют ее роль как инструмент борьбы за власть, и является формой осуществления профессиональной и общественной деятельности политических лидеров и активистов, где в качестве адресата выступают самые разнообразные слои населения.

Политическими лидерами и активистами являются участники политического процесса, активно воздействующие на него и стимулирующие социальную группу или общество в целом на достижение определенных целей. «Политический процесс представляет собой совокупность всех изменений политических явлений, отражающих трансформацию их содержания, форм существования, способов и темпов движения, а также иных аналогичных характеристик, происходящих под влиянием внешних и внутренних факторов и в контексте определенного времени и пространства» [1, с. 287].

Политический процесс, совпадая по своим масштабам со всем политическим пространством, охватывает все политические изменения, определяющие политический ход развития страны и формирующие поле политической коммуникативной деятельности. Такими политически значимыми событиями в Республике Беларусь являются:

- выборы и предвыборные дебаты кандидатов в президенты Республики Беларусь, кандидатов в депутаты Палаты представителей Национального собрания Республики Беларусь и местные Советы депутатов;
- парламентские дебаты;
- послание Президента народу и Национальному собранию Республики Беларусь и др.

Интенциональная направленность данных типов политической коммуникации заключается не только в передаче информации, но и оказании эмоционального воздействия на адресата, направленного на получение нужной реакции или преобразование существующей в сознании адресата политической картины мира.

Эффективность политической коммуникации определяется умением участников политической коммуникативной деятельности вести аргументативную критическую дискуссию, направленную на устранение конфликта мнений по существу вопроса, манипулировать сознанием и формировать нужную протагонисту политическую картину.

Цель настоящей статьи – определить тот вклад, который вносит в разрешение конфликта мнений политического дискурса прагма-диалектическая теория аргументации, и определить роль, которую играет стратегическое маневрирование в аргументативном политическом дискурсе для поддержания искусного балансирования между эффективностью и разумностью при разрешении разногласий.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 26.11.2018.

В настоящее время роль аргументации в политической коммуникации признается ведущей независимо от языка и культуры, а призывы к разумному диалогу и рациональному поведению в политической дискуссии озвучиваются политическими деятелями и активистами во всем мире.

Слово «аргументация» этимологически восходит к латинским словам argumentum, arguo, означающим «пояснение», «проясняю», и имеет значение «убеждение», «доказательство», «довод», «причина». Однако концепт «аргументация» является более широким понятием, чем убеждение, доказательство, обоснование и объяснение. В прагма-диалектической теории аргументации амстердамской школы аргументации, разработанной Ф. ван Еемереном, Р. Гроотендорстом и П. Хоутлоссером в 1970–1980-х гг., под аргументацией понимают «вербальную социальную и разумную деятельность, направленную на убеждение рационального судьи в (не)приемлемости выраженного мнения с помощью выдвижения определенных сочетаний пропозиций (аргументов), рассчитанных на доказательство (опровержение) выраженного мнения» [2, с. 11].

Следовательно, аргументация является «коллективной деятельностью, социальная природа которой проявляется и оформляется в диалогических отношениях людей (спорах, дискуссиях, переговорах). Аргументация является рациональной деятельностью, так как не эмоции и чувства, а интеллект (мышление, разум) является ее фундаментом. Аргументация является вербальной деятельностью. Язык является и условием, и средством аргументации как сложного идео(мысле)речевого акта. Аргументация является целенаправленной деятельностью, направленной на убеждение в (не)приемлемости выраженной точки зрения» [3, с. 167].

Прагма-диалектика рассматривает аргументативный дискурс как попытку разрешения разногласий [4, с. 6]. Эффективность аргументативного политического дискурса основывается на том вкладе, который он вносит в разрешение конфликта мнений. Идеальная модель критической дискуссии, разработанная в рамках прагма-диалектики, включает четыре стадии ведения дискуссии, направленных на разрешение конфликта мнений:

- стадию конфронтации;
- стадию открытия дискуссии;
- стадию аргументации;
- заключительную стадию.

На стадии конфронтации один из участников политической дискуссии выдвигает какую-либо точку зрения, а другой либо выражает сомнение в отношении ее правильности, либо высказывает противоположное мнение. Стадия открытия дискуссии обычно представлена в имплицитной форме. На данном этапе участники критической дискуссии принимают на себя роли протагониста и антагониста и определяют начальную позицию будущей политической дискуссии. На стадии аргументации протагонист выдвигает доводы в поддержку своего тезиса, а затем, при необходимости, добавляет новые аргументы, реагируя на критические высказывания антагониста. Считается, что различие во мнениях устранено, если на заключительной стадии выдвинутые аргументы вынуждают антагониста согласиться с исходной точкой зрения или если протагонист отказывается от исходной точки зрения под влиянием критики антагониста.

Модель критической дискуссии прагма-диалектической концепции аргументации определяет, какие речевые акты участники политической критической дискуссии имеют право или должны использовать на той или иной стадии разрешения конфликта мнений. Опираясь на таксономию речевых актов Дж. Сёрля, прагма-диалектика использует все виды ассертивов для выражения точки зрения и аргументации, а также установления результатов дискуссии. Использование директивов ограничено принуждением оппонента защищать свою точку зрения или просьбой представить аргументацию в защиту точки зрения. Коммиссивы используются для принятия (непринятия) точки зрения или аргументации, или распределения диалектических ролей в дискуссии и принятия правил ведения дискуссии [5, с. 12–16].

Предложенная Дж. Остином трехуровневая структура речевого акта – локуция, иллокуция и перлокуция – позволяет выделить ключевые моменты осуществления аргументативного политического коммуникативного действия. Успешность исполнения речевого акта политического дискурса зависит от того, насколько антагонист идентифицирует иллокуцию протагониста. В зависимости от способа выражения иллокутивной силы высказывания, речевые акты традиционно делятся на прямые и косвенные. Проблема косвенных высказываний в политической коммуникации является одним из наиболее важных звеньев в определении того, «каким образом говорящий может при помощи некоторого высказывания выражать не только то, что оно непосредственно обозначает, но и нечто иное, и каким образом возможно понимание этого слушающим» [6, с. 187]. Определение косвенности речевого акта основано на несоответствии между эксплицитно выраженной и реальной иллокутивной силой высказывания. Участники политической коммуникации прибегают к использованию косвенных речевых актов либо в целях вежливого смягчения просьб, вопросов и замечаний, либо для того, чтобы сказать оппоненту что-то неприятное, пытаясь при этом избежать негативных для себя последствий.

Стремясь преодолеть разногласие во мнениях, участники аргументативного политического дис-

курса вынуждены следовать определенным инструментальным нормам, а именно придерживаться определенных стандартов разумности и ожидать от других, что и они, в свою очередь, придерживаются этих стандартов. Прагма-диалектическая теория аргументации предлагает правила ведения критической дискуссии, которые включают 15 постулатов, первые 10 из которых представляют собой кодекс рационального поведения участников дискуссии и включают:

- правило свободы;
- правило бремени доказывания;
- правило точки зрения;
- правило релевантности;
- правило невыраженной посылки;
- правило начальной позиции;
- правило достоверности;
- правило схемы аргумента;
- правило закрытия дискуссии;
- правило использования.

Стоит отметить, что соблюдение правил разумности не означает, что участники политического дискурса не стараются устранить различие во мнениях в свою пользу. Очевидно, что в политической коммуникации существует тенденция использовать такие аргументативные речевые акты, которые являются более эффективными с позиции протагониста и направлены на устранение различий во мнениях в его пользу.

Другими словами, в аргументативном политическом дискурсе представлен не только диалектический, но также и риторический аспект. Чтобы уменьшить напряжение, возникающее при стремлении решить в одно и то же время эти две различные задачи, которые временами могут противоречить друг другу, участники политической дискуссии используют стратегическое маневрирование, разработанное в рамках прагма-диалектической теории аргументации [7, с. 87–92].

Роль стратегического маневрирования в преодолении разногласий в политическом дискурсе зависит от того, как используются сторонами предоставляемые некоторой диалектической ситуацией возможности для разрешения ее в свою пользу. Каждый из четырех этапов процесса разрешения конфликта мнений характеризуется специфической диалектической целью. Именно потому, что стороны политической коммуникации стремятся реализовать диалектическую и риторическую цели в свою пользу, следует ожидать, что они сделают такие стратегические ходы, которые наилучшим образом послужат им в достижении этого.

Таким образом, диалектическая цель определенного этапа дискуссии всегда имеет риторический аналог, а предполагаемые риторические цели участников политической дискуссии должны быть специфицированы в соответствии со стадией разрешения.

На стадии конфронтации диалектическая цель участников политической коммуникации заключается в определении проблемы, которая составляет предмет разногласия, а также обозначении позиций, занимаемых каждой из сторон. Риторическая цель заключается в том, что стороны политической коммуникации должны попытаться направить противостояние в наиболее выгодную для себя сторону. Соответственно, каждая из сторон попробует представить точки разногласия в выгодном для себя ракурсе, а также занять выгодные для себя позиции.

Диалектическая цель стадии открытия дискуссии – однозначно сформулировать исходную позицию дискуссии. На данном этапе участники политического аргументативного дискурса соглашаются следовать правилам ведения критической дискуссии, что представляет собой процедурный аспект, и определяют взаимные допущения и распределение бремени доказывания, что составляет материальный аспект дискурса. Согласно риторической цели, каждая сторона политического дискурса определяет такую исходную точку, которая максимально отвечает ее собственным интересам. Стратегическое маневрирование каждой из сторон политического дискурса направлено на выбор наиболее перспективных исходных посылок и подходящего распределения бремени доказывания.

Диалектическая цель стадии аргументации заключается в проверке надежности позиций сторон, вызвавших конфликт мнений на стадии конфронтации, включая исходную позицию, принятую сторонами на начальной стадии. С риторической точки зрения стороны политического дискурса должны представить наиболее сильные доводы в свою пользу и провести наиболее эффективную атаку.

Диалектическая цель сторон политического дискурса на завершающей стадии – критически определить результаты дискуссии и совместно решить, стоит ли протагонисту продолжать придерживаться своей линии в свете критики его позиции антагонистом или антагонисту продолжать выражать сомнения относительно позиции протагониста, принимая во внимание аргументы, выдвинутые протагонистом в защиту своего тезиса. С риторической точки зрения каждая сторона политического дискурса должна доказать эффективность своих доводов и настаивать на своей победе, искусно используя потенциал стратегического маневрирования в свою пользу.

Стратегическое маневрирование представляет собой обоснованный выбор из совокупности возможных вариантов, представляющих топический потенциал, определенный для каждой стадии дискуссии, при этом учитываются ожидания аудитории и выбираются соответствующие средства презентации [8, с. 93–96]. Посредством каждого

из трех аспектов стратегического маневрирования стороны имеют возможность повлиять на результат дискуссии в свою пользу.

Топический потенциал, связанный с определенной диалектической задачей, может быть определен как совокупность релевантных альтернатив, доступных на конкретной стадии процесса разрешения. Х. Перельман и Л. Ольбрехтс-Титека верно отмечают, что «уже тот факт, что выбираются именно эти элементы, подразумевает их важность и уместность для дискуссии» [9, с. 119]. Выбор из топического потенциала на разных стадиях политической дискуссии происходит по-разному.

Стратегическое маневрирование на стадии конфронтации имеет своей целью осуществить наиболее эффективный выбор и формулировку возможной проблемы дискуссии. Участники политического дискурса очерчивают пространство разногласия таким образом, чтобы определить конфронтацию согласно своим интересам.

На стадии открытия дискуссии стратегическое маневрирование направлено на предоставление наиболее выгодной исходной посылки, например, взывание к разуму, опрос экспертов, полезные уступки другой стороне.

На стадии аргументации стратегическая линия защиты выстраивается на основе доступных средств, которые лучше всего подходят протагонисту.

На заключительной стадии участники политического дискурса направляют все силы на достижение определенного перлокутивного эффекта, необходимого той или другой стороне, с помощью указания, например, следствий, вытекающих из принятия определенного набора аргументов.

Для достижения оптимального риторического результата речевые акты на каждой стадии дискуссии должны быть адаптированы к ожиданиям аудитории так, чтобы они соответствовали интеллектуальному уровню и предпочтениям аудитории, так как аргументативные шаги, приемлемые для одной аудитории, могут быть неприемлемыми для другой. Адаптация к ожиданиям аудитории заключается в попытке создать на каждой стадии разрешения конфликта мнений необходимое сопереживание или общность. На конфронтационной стадии политического дискурса это может быть выражено, например, в совместной попытке избежать излишних или очевидно неразрешимых противоречий. На стадии открытия дискуссии статус общепринятости присваивается некоторым ценностным суждениям – личным чувствам и впечатлениям, а субъективным ценностям – статус фактов, так как разногласия по поводу фактов легче устранить. На стадии аргументации стратегическая адаптация к ожиданиям аудитории достигается посредством использования аргументов, с которыми согласна аудитория, или ссылкой на аргументативные принципы, которых она придерживается.

Для достижения оптимальной выразительности риторических приемов участники политического дискурса должны надлежащим образом использовать доступные средства презентации. Успех риторических фигур, способных служить в политическом дискурсе аргументативным целям, зависит от этапа дискуссии, на котором она используется. Такие фигуры, как metalepsis, например, на стадии открытия дискуссии, способствуют переводу ценностей в факты. А фигура conciliatio, интерпретируемая как согласие с посылками оппонента для поддержания своей собственной посылки, применяется в политическом дискурсе на стадии аргументации для подготовки средств убеждения.

В политическом дискурсе три аспекта стратегического маневрирования работают нераздельно и выстраиваются в полноценную аргументативную стратегию, направленную на оказание влияния на исход определенной диалектической цели или дискуссии в целом в чью-либо пользу. В политическом дискурсе существуют специальные конфронтационные стратегии, стратегии для стадии открытия дискуссии, аргументационные стратегии и стратегии для заключительной стадии.

В качестве конфронтационных стратегий, направленных на определение различия во мнениях с помощью выбора проблемы, определяющей пространство разногласия, политики используют различные уловки и увертки. К стратегиям стадии открытия дискуссии относятся стратегия расширения пространства согласия или, напротив, «дымовая завеса». Аргументативная стратегия высказывания желательных или нежелательных последствий рассчитана на немедленное убеждение или устрашение оппонента. Стратегия заключительной стадии, к которой эффективно и активно прибегают политики, является стратегией заставить аудиторию «проглотить пулю».

В случае, когда стремление политиков убедить противоположную сторону берет верх над разумным обменом аргументативными ходами и может нанести ущерб противоположной стороне, стратегическое маневрирование терпит крах и признается ошибочным. Все отступления от стратегического маневрирования имеют статус ошибок.

Термин «аргументативная ошибка» в рамках прагма-диалектической теории аргументации связан с понятием «правила ведения критической дискуссии» и определяется как речевой акт, частично или полностью блокирующий попытки участников дискуссии разрешить различия во мнениях [10, с. 20]. Таким образом, аргументативная ошибка рассматривается как помеха на пути к разрешению разногласий, а природа конкретной аргументативной ошибки зависит от того, каким образом она препятствует достижению разрешения разногласий.

Примером создания подобных препятствий может служить объявление точки зрения «священной», т. е. не подлежащей сомнению, что является:

• нарушением правила свободы;

• избеганием обязанности доказывать выдвинутую точку зрения или перекладыванием бремени доказывания на оппонента, что является нарушением правила бремени доказывания;

• отрицанием невыраженной посылки, что является нарушением правила невыраженной посылки;

• абсолютизированием успешности защиты точки зрения, что является нарушением правила закрытия дискуссии.

Политика – это всегда борьба за власть, а в этой борьбе победителем обычно становится тот, кто лучше владеет коммуникативным оружием, кто способен посредством следования рациональным принципам ведения критической дискуссии аргументативного дискурса устранить конфликт мнений и создать в сознании адресата нужную манипулятору картину мира, достигая при этом необходимого перлокутивного эффекта.

Политическая аргументация, являясь частью критической дискуссии, нацелена на разрешение различия во мнениях посредством использования модели четырех этапов процесса разрешения разногласий и различных типов речевых актов, характерных для каждого этапа. Стратегическое маневрирование позволяет разумно использовать риторические возможности, предоставляемые диалектической ситуацией при выборе из топического потенциала, адекватного ожиданиям аудитории, и при умелом использовании средств презентации. Разграничение различных аспектов стратегического маневрирования позволяет получить более глубокий и многосторонний взгляд на аргументативную реальность политического дискурса.

Таким образом, прагма-диалектическая теория аргументации является эффективным средством ведения аргументативного политического дискурса, направленного на разрешение конфликта мнений. Данная концепция может также служить эвристическим инструментом в процессе аналитической реконструкции и эффективным оценочным инструментом в процессе критической оценки аргументативного политического дискурса.

Список использованных источников

1. *Соловьев, А. И.* Политология: политическая теория, политические технологии: учебник для студентов вузов / А. И. Соловьев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 575 с.

2. *Eemeren, F. H. van.* Speech acts in argumentative discussions. A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion / F. H. van Eemeren, R. Grootendorst. – Berlin: de Gruyter, 1984. – 215 p.

3. *Чуешов, В. И.* О природе философской аргументации / В. И. Чуешов // РАЦИО.ru. – 2011. – № 6. – С. 162–184.

4. *Eemeren, F. H. van.* Reasonableness and Effectiveness in Argumentative Discourse: Fifty Contributions to the Development of Pragma-Dialectics / F. H. van Eemeren [et. al.]. – Springer International Publishing, Switzerland, 2015. – 902 p.

5. *Eemeren, F. H. van.* Argumentative indicators in discourse. A pragma-dialectical study / F. H. van Eemeren, P. Houtlosser, A. F. Snoeck Henkemans. – Dordrecht: Springer, 2007. – 234 p.

6. *Серль, Дж. Р.* Классификация иллокутивных актов / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – Вып. 17: Теория речевых актов. – С. 170–194.

7. *Eemeren, F. H. van.* Strategic maneuvering in argumentative discourse: extending the pragma-dialectical theory of argumentation / F. H. van Eemeren. – John Benjamins B.V., 2010. – 309 p.

8. *Eemeren, F. H. van.* Strategic maneuvering in argumentative discourse: extending the pragma-dialectical theory of argumentation / F. H. van Eemeren. – John Benjamins B.V., 2010. – 309 p.

9. *Perelman, Ch.* The new rhetoric. A treatise on argumentation / Ch. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca / transl. by J. Wilkinson and P. Weaver. – Indiana, Notre Dame: University of Notre Dame press, 1969. – 565 p.

10. *Eemeren, F. H. van.* Fallacies and judgments of reasonableness. Empirical research concerning the pragma-dialectical discussion rules / F. H. van Eemeren, B. Garssen, B. Meuffels. – Dordrecht: Springer, 2009. – 236 p.

Аннотация

Прагма-диалектическая теория аргументации сочетает в себе диалектический и риторический подходы к аргументации и предлагает идеальную модель ведения критической дискуссии, включающую четыре стадии разрешения конфликта мнений, а также критерии разумности, которым участники дискуссии должны следовать, стремясь преодолеть разногласие. Для преодоления диалектического и риторического напряжения прагма-диалектика расширила свою модель стратегическим маневрированием. Все это делает прагма-диалектический подход к аргументации эффективным средством тщательного изучения и оценки аргументативного политического дискурса в его реальном функционировании и дает возможность более глубоко взглянуть на аргументативную политическую реальность.

Abstract

The pragma-dialectical theory of argumentation combines a dialectical and a rhetorical perspectives on argumentation; it introduces the four-stage ideal model of critical discussion any argumentative discourse must pass through to resolve a difference of opinion, and provides the standards of reasonableness for critical discussion. The gap between dialectic and rhetoric was bridged by introducing the concept of strategic manoeuvring that represents the next nascent stage of the development of the pragma-dialectics. The pragma-dialectical approach to argumentation is considered an effective tool to scrutinize and assess argumentative political discourse in its real functioning to get more profound insights in argumentative political reality.

О проблеме преподавания высшей математики слабо мотивированным студентам

О. В. Тимохович,
старший преподаватель кафедры
общей математики и информатики,
Белорусский государственный университет

В настоящее время высшее образование полностью утратило свою элитарность. Для большинства выпускников школ поступление в вуз является императивом, никак не связанным с желанием учиться. Конечно, встречаются старшеклассники, которые еще в школе проявляют устойчивую склонность к глубокому изучению той или иной области знания, успешно участвуют в олимпиадах, ставят перед собой высокие жизненные цели и готовы трудиться ради их достижения, однако таких немного.

У значительной части потенциальных студентов нет даже по-настоящему любимого предмета, и при выборе будущей специальности они оказываются на распутье. Принимаются во внимание самые разные факторы: советы родителей, желание избежать неприятного предмета на тестировании, мысли о будущем устройстве самостоятельной жизни, величина проходного балла и т. д. Став, наконец, студентами, молодые люди должны адаптироваться к вузовской реальности. Чем выше мотивация учиться, чем более осознанным был выбор будущей профессии, тем легче и быстрее проходит адаптация. Многие первокурсники теряются в новых условиях. Они не могут рационально распределить время на изучение различных предметов, пытаются выбрать, зачастую ошибочно, основные, жертвуя другими, ощущают неуверенность в себе и в правильности выбора специальности.

Посмотрим теперь на эту ситуацию глазами преподавателя математики, проводящего занятия на нематематических факультетах. Высшую математику изучают на всех естественных и некоторых гуманитарных специальностях, как правило, на первом курсе. Многие студенты воспринимают математику как непрофильный предмет. Даже на химическом факультете автору неоднократно приходилось слышать от студентов такие заявления, как «математика – это не мое» и «математика мне никогда не пригодится». Если учесть, что еще в школе молодые люди часто приобретают неприязнь к математике или страх перед ней, то нежелание студентов нематематических факультетов изучать математику становится актуальной проблемой методики преподавания математики различных образовательных уровней, включая изучение высшей математики в классическом университете.

Рассмотрим некоторые возможные стратегии преподавателя. Начнем с подхода, основанного на строгости и требовательности. Попытка «осчастливить против желания» заведомо обречена на неудачу. Высокие требования, инвариантные относительно индивидуальных особенностей и способностей студентов, загоняют последних в стрессовое состояние, реакцией на которое является синдром эмоционального выгорания. Эмоционально опустошенный студент не способен адекватно воспринимать учебную информацию, понимать суть дела. В лучшем случае он, подобно роботу, может неосознанно воспроизвести некоторую последовательность действий, которая окажется правильной, но об эффективном изучении предмета, неформальном приобретении знаний и формировании умений речи в этом случае быть не может.

Еще один тип преподавателя – «энтузиаст-романтик». Он доброжелательно относится к студентам, не давит на них и не пугает, но хочет «объять необъятное», научить всех и всему. Преподаватель не жалеет сил, но постепенно убеждается в неэффективности своей деятельности. Это, в свою очередь, приводит к проявлению синдрома эмоционального выгорания у преподавателя.

Профессор В. А. Еровенко считает, что «синдром эмоционального выгорания – плата не за сочувствие к студентам, а за свои нереализованные ожидания по поводу понимания учебного материала студентами» [1, с. 43]. Среди признаков эмоционального истощения преподавателя можно выделить равнодушие

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 13.11.2018.

к работе, ощущение безысходности и бесперспективности преподавания, а также переживание своей профессиональной несостоятельности. В результате романтичный энтузиазм уступает место вялости, апатии и формализму.

Помимо опасности синдрома эмоционального выгорания для личности преподавателя, имеются и другие негативные последствия. Равнодушное отношение преподавателя к учебному процессу приводит к тому, что здоровая часть студенческой аудитории, изначально проявлявшая интерес к изучению математики, постепенно утрачивает его. Вообще можно утверждать, что мотивация преподавателя учить и мотивация студентов учиться взаимосвязаны. Мотивированный преподаватель интересен как личность и способен вызвать интерес к своему предмету. С другой стороны, заинтересованность студентов в получении знаний мобилизует преподавателя, побуждает его разнообразить содержание занятий и совершенствовать методику преподавания.

Изначальная ошибка «преподавателя-романтика» состоит в том, что он рассматривает учебный процесс только со своих позиций, не пытаясь увидеть ситуацию глазами студента. Это приводит к неадекватному восприятию реальности, а затем и к описанным выше негативным последствиям. Представляется, что эффективные с точки зрения успешности учебного процесса взаимоотношения преподавателя и студентов должны основываться на эмпатии.

Понятие эмпатии было введено в психологию Э. Титченером для обозначения внутренней активности, результатом которой является интуитивное понимание ситуации другого человека. В современной психологической науке нет единого мнения о том, что следует понимать под эмпатией. Дж. Иган в своем определении подчеркнул важность в эмпатии когнитивного начала и взаимной связи в сопереживании: «Эмпатия – это способность понимать и проникать в мир другого человека, а также передать ему это понимание» [2, с. 148].

В контексте взаимоотношений преподавателя и студентов будем понимать под эмпатией способность выслушать собеседника и поставить себя на его место. Здесь необходим индивидуальный подход, особенно для слабо мотивированных к изучению математики студентов, который лучше всего может быть реализован на практических занятиях. Преподаватель практики имеет гораздо больше возможностей, чем лектор, для того, чтобы выявить психологические особенности и способности каждого студента. Только поставив себя на место конкретного студента, вникнув в его мысли и переживания, педагог получает возможность аргументированно опровергнуть стереотипы, связанные с кажущейся ненужностью математики в жизни студента и его страхом перед математикой.

Подчеркнем, что эмпатия предполагает проникновение во внутренний мир студента, но не означает принятие этого мира. Преподавателю совсем не обязательно потакать студенту во всех его желаниях. Не следует уподобляться тем современным оперным режиссерам, которые ради привлечения в залы массовой неподготовленной аудитории превращают оперный спектакль в экзотическое шоу, игнорирующее идеи и акценты, заложенные композитором в партитуре. Поэтому преподаватель не должен снижать содержательный уровень занятий и уменьшать до бесконечности требования ради того, чтобы облегчить студентам жизнь. Важно выработать у студентов позитивную мотивационную установку и конструктивное отношение к учению. Тогда вскоре окажется, что математика не так уж страшна, а иногда еще и интересна.

Древнегреческому философу Сократу приписывается знаменитая фраза «Я знаю, что ничего не знаю». Эту мысль можно трактовать следующим образом: знание о своем незнании весьма ценно. Возвращаясь к образовательному процессу, можно констатировать, что понимание студентом своего непонимания является немалым достижением и необходимой предпосылкой к устранению этого непонимания. В педагогической практике преподавателю чаще всего приходится сталкиваться с промежуточной ситуацией: студент смутно ощущает, что чего-то не понимает, но не может определить, чего именно он не понимает. Преподаватель, опираясь на опыт и эмпатию, должен попытаться поставить себя на место студента и идентифицировать источник проблемы. Ниже будет рассмотрено несколько примеров из педагогической практики автора на химическом факультете БГУ, касающихся этой темы.

В ходе изучения курса высшей математики с первыми трудностями студенты сталкиваются при рассмотрении темы «Векторы». Это происходит из года в год и почти не зависит от текущего контингента учащихся. Наблюдается следующая картина: многие студенты относятся к векторам как к искусственно навязываемому им объекту, а при решении задач готовы использовать любые методы, не затрагивающие векторов, часто в ущерб простоте и рациональности. Причину такого восприятия векторов определить трудно, она, вероятно, имеет психологический характер.

Так или иначе, преподавателю нужно постараться внести перелом в ситуацию. Для этого целесообразно дать студентам простой пример, в котором использование векторов явным образом помогает облегчить решение задачи. Когда при рассмотрении темы «Прямая на плоскости» преподаватель показывает, что для нахождения уравнения прямой, перпендикулярной данной, совсем необязательно вычислять угол между прямыми, а достаточно всего лишь поменять местами коэффициенты при переменных в общем уравнении прямой и изменить знак одного из них на противоположный на том основании, что нормальные векторы заданной и искомой прямой

имеют координаты (A; B) и (-B; A) соответственно и являются ортогональными друг другу, становится заметно, что отношение значительной части аудитории к векторам меняется. Далее следует объяснить студентам, что каноническое и параметрическое уравнения прямой – не загадочная пропорция, приравненная к непонятной букве, а наиболее удобный и информативный вид уравнения прямой, явно определяющий точку, принадлежащую рассматриваемой прямой, и ее направляющий вектор. Теперь многие студенты готовы по-новому взглянуть на ранее пройденные темы, связанные с различными произведениями векторов, а раздел «Плоскость и прямая в пространстве» дается им существенно легче. Если, исследуя взаимное расположение прямых в пространстве, студент радуется тому, что прямые заданы каноническим либо параметрическим уравнением, понимая, что в этом случае располагает большей информацией по сравнению с заданием прямой как линии пересечения двух плоскостей, преподаватель может быть доволен: лед в отношении студентов к векторам сломан.

В математическом анализе основным краеугольным понятием выступает предел функции, частным случаем которого является предел последовательности. Как правило, студенты достаточно неплохо справляются с задачами на вычисление пределов, однако с пониманием сути понятия предела дело обстоит существенно хуже. Для начала преподавателю следует попытаться сделать определение предела максимально наглядным. Автору симпатичен подход, содержащийся в курсе лекций по математическому анализу В. В. Кашевского. Вводится следующее понятие: «Окрестность точки a называется *ловушкой* последовательности, если все члены последовательности, начиная с некоторого номера, попадают в эту окрестность» [3, с. 30]. Тогда определение предела последовательности можно сформулировать, используя термин «ловушка»: число a называется пределом последовательности, если любая его ε-окрестность является ловушкой этой последовательности. Нематематическое слово «ловушка» вызывает у студентов образные умозрительные ассоциации, способствует неформальному восприятию определения. Можно считать, что первый шаг к овладению понятием предела сделан, но на пути еще немало трудностей.

Логично предположить, что многократно слышанная в школьные годы фраза «На ноль делить нельзя» глубоко засела в сознании учащихся и мешает им свободно оперировать бесконечно большими и бесконечно малыми величинами, без чего ухватить суть понятия предела крайне затруднительно. Для расширения кругозора студентов в этой области хорошо подходит тема «Односторонние пределы». Допустим, что исследуемая функция представляет собой дробь, в нуле имеет точку разрыва, а ее числитель отрицателен. При вычислении односторонних пределов такой функции в точке разрыва целесообразно предложить студентам подставить в качестве аргумента сначала очень маленькое отрицательное число вида –0,00(00…)1, получая предел слева, а затем очень маленькое положительное число вида 0,00(00…)1, получая предел справа. В первом случае отрицательный числитель делится на очень маленький отрицательный знаменатель, в связи с чем левосторонний предел равен плюс бесконечности, во втором случае аналогичным образом правосторонний предел оказывается равным минус бесконечности. Как ни странно, после этого примера многие студенты чувствуют себя значительно увереннее в изучаемой теме. Если преподавателю удается убедить их вернуться к изученным ранее свойствам пределов, главным образом теоретического характера, и переосмыслить их, существенный прогресс в восприятии студентами сущности понятия предела будет обеспечен.

Еще один раздел математического анализа, при изучении которого студенты часто испытывают трудности с пониманием сути дела, – числовые ряды. С применением наиболее популярных признаков сходимости рядов проблем, как правило, не возникает, однако нередко выясняется, что далеко не каждый учащийся может внятно объяснить, что означает фраза «данный ряд сходится». Для того, чтобы дать студентам возможность лучше почувствовать изучаемую проблематику, в качестве вступления к теме «Ряды» автор нередко обращается к рассмотрению знаменитых апорий Зенона. Вероятно, самым известным является рассуждение о том, что Ахиллес никогда не сможет догнать черепаху. Древнегреческий философ Зенон обосновывал свое утверждение приблизительно таким образом: чтобы преодолеть первоначальное расстояние, отделяющее его от черепахи, Ахиллесу понадобится определенное время, за которое черепаха проползет некоторое расстояние, и этот процесс будет повторяться до бесконечности. Не претендуя на исчерпывающий анализ метафизической глубины вопроса, в обсуждении которого на протяжении веков принимали участие многие известные философы и ученые, ограничимся рассмотрением ситуации в узком математическом смысле. Время, которое потребуется Ахиллесу для того, чтобы догнать черепаху, представляет собой сумму бесконечного числа положительных слагаемых, то есть ряд с положительными членами. Этот конкретный ряд сходится как сумма бесконечно убывающей геометрической прогрессии, другими словами, Ахиллес догонит черепаху за конечный промежуток времени. Сейчас трудно сказать, действительно ли Зенон полагал, что сумма бесконечного числа положительных слагаемых не может быть конечной, или он намеренно пытался сбить с толку своих оппонентов. Так или иначе, рассуждая на эту тему, студенты глубже «погружаются»

в проблематику сходимости числовых рядов, яснее понимают, что именно от них требуется в ходе решения задач по этой теме.

Еще одним проявлением эмпатии преподавателя являются иронические высказывания, применяемые с некоторыми прагматическими целями. Это способствует снятию психологического напряжения при изучении сложного материала и созданию доброжелательной атмосферы в студенческой аудитории.

Поскольку сопротивление математическому образованию необязательно возникает от непонимания математики, хорошая порция юмора помогает усвоению и пониманию, и когда смех не злой, он вполне уместен. Автор солидарен с мнением В. А. Еровенко, который считает, что «использование преподавателем математики юмора в обучении может способствовать пониманию материала, защищая психику студентов и делая более доступным процесс обучения. Известно, что усвоение смысла не ограничивается рационально-логическим уровнем изложения математики, а на позитивном фоне обучения радость понимания воплощается в смехе» [4, с. 80].

Затруднительно привести конкретные примеры использования юмористических высказываний на занятиях по высшей математике, поскольку юмор в математике является ситуационным и импровизационным, т. е. зависит от конкретных студентов, темы занятия, времени его проведения и прочих обстоятельств, определяющих ход занятия и психологическую обстановку в аудитории. Прибегая к помощи иронии и юмора, преподаватель не старается непременно вызвать смех в аудитории, существенным для него является только снятие со студентов напряжения и эмоционального утомления. В этом состоит коренное отличие использования юмора в обучении математике от многочисленных телевизионных шоу наподобие «Кривого зеркала», в которых единственной целью является заставить зрителя смеяться, причем неважно, какими средствами она достигается.

Остановимся на таком инструменте преодоления скептического отношения студентов к изучению математики, как метафоричность языка изложения учебного материала. При рассмотрении на лекции темы «Доверительный интервал» студенты бойко запоминают фразу из определения «…интервал покрывает неизвестный параметр θ с заданной вероятностью γ», но, если задать им уточняющие вопросы, например, «Являются ли оцениваемый параметр и концы доверительного интервала случайными величинами?»; «О вероятности какого случайного события идет речь?», выясняется, что о понимании темы говорить не приходится, а заинтересованности студентов в этом понимании тоже нет. Автор использовал следующую метафору. Интервальное оценивание – это охота с сетью на зверя в условиях тумана. Зверь – оцениваемый параметр, он неподвижен, но его точное местонахождение неизвестно из-за тумана. Результат броска сети – границы доверительного интервала, они каждый раз меняются. Каждый новый бросок сети – новая выборка, доверительная вероятность показывает, в скольких случаях сеть накроет зверя, т. е. доверительный интервал покроет оцениваемый параметр. Этот пример вызывал интерес в студенческой аудитории и способствовал лучшему пониманию темы, что затем подтверждалось на зачете.

В заключение заметим, что было бы наивно рассчитывать полностью преодолеть негативное отношение студентов к изучению математики. Этот идеал, увы, недостижим. Чтобы избежать эмоционального истощения, преподаватель, несмотря на любые неудачи и разочарования, должен позитивно принимать себя. Как часто говорили автору многоопытные профессора, «даже если ты научил хотя бы одного студента, то уже не зря сходил на работу». Перефразируя Отто фон Бисмарка, можно утверждать, что педагогика – это искусство возможного. Продвижение от одного маленького успеха к другому – реальный путь хорошего преподавателя. Каждый такой успех приносит преподавателю удовлетворение от проделанной работы, а студенту – от продуктивно потраченного времени. А если студент слабо мотивирован на изучение необходимых для его будущей профессии разделов высшей математики, то у преподавателя уже есть повод задуматься о подходах к преподаванию своей дисциплины.

Список использованных источников

1. *Еровенко, В. А.* «Экзистенциальная пустота» доктора Рагина в психологическом контексте эмоционального выгорания преподавателей математики / В. А. Еровенко // Alma mater. – 2016. – № 7. – С. 39–45.

2. *Гаврилова, Т. П.* Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147–158.

3. *Кашевский, В. В.* Математический анализ: курс лекций / В. В Кашевский. – Минск: БГУ, 2008. – 151 с.

4. *Еровенко, В. А.* «Смеховой мир» Харлампия Диогеновича, или о роли юмора в прагматичной сфере математического образования / В. А. Еровенко // Alma mater. – 2017. – № 7. – С. 79–84.

Аннотация

Статья посвящена поиску ответа на вопрос о том, что делать преподавателю высшей математики со студентами нематематических факультетов, которые не хотят изучать эту дисциплину. Речь идет не о злостных бездельниках, а о «нормальных» студентах, оказавшихся в незнакомой ситуации и нуждающихся в определении правильных ориентиров и приоритетов.

Abstract

The paper deals with some approaches to teaching higher mathematics to weakly motivated students of non mathematical faculties.

Сотрудничество Франции и ФРГ в области высшего образования: эквивалентность дипломов

Е. А. Лосева,
аспирантка,
Белорусский государственный университет

Современный глобальный мир выдвигает новые требования к уровню высшего образования. На сегодняшний день сближение и гармонизация образовательных систем являются приоритетным направлением образовательной политики развитых стран мира. В таких условиях проблема признания дипломов и периодов обучения в другой стране становится особенно актуальной.

В данной статье хотелось бы уделить внимание сотрудничеству Франции и ФРГ в послевоенный период в области уравнения документов о высшем образовании и попытке привести их к единому образцу. Франко-немецкий опыт в решении данного вопроса может быть интересен ввиду того, что эти страны подошли максимально близко к созданию безбарьерного образовательного пространства. Кроме того, не лишним будет упомянуть тот факт, что формы сотрудничества, которые были испробованы на двусторонней основе, стали образцами для европейского многостороннего партнерства, в том числе при разработке положений об эквивалентности дипломов и экзаменов.

После Второй мировой войны университетское сотрудничество занимало важное место в политической повестке дня Франции и Германии, ставших на путь примирения. Для реализации данной цели правительствами обеих стран выделялись значительные финансовые средства. Уже в тот период была очевидна необходимость появления эквивалентных документов о высшем образовании, особенно в контексте начавшейся европейской интеграции.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.12.2018.

Однако на практике правительства Франции и ФРГ столкнулись с рядом препятствий: наличием языкового барьера и, что более важно, структурными различиями между двумя системами образования. К таковым мы можем отнести, во-первых, дуализм в университетском образовании двух стран, который выразился в существовании, с одной стороны, университетов, с другой – Высших школ (Grandes Écoles во Франции) и Высших технических школ (Fachhochschulen в ФРГ), являющихся конкурентами на национальном уровне [1, с. 39]. Второе препятствие заключается в разной организации обучения и структурирования предметов [1, с. 68–74]. Третья проблема – политическая организация ФРГ, в которой вопросы культуры, в том числе и образования, после Второй мировой войны были переданы в сферу компетентности правительств федеральных земель [2, с. 182].

Проблема унификации дипломов уже затрагивалась различными европейскими институтами в 1950-е гг. [3, с. 232–233], однако на двустороннем уровне впервые была поднята в культурном соглашении 1954 г. Так, в ст. 8 говорилось, что «обе стороны обязуются найти средства для согласования частичной или полной эквивалентности исследований, конкурсов, экзаменов и дипломов на территории другой страны, как на уровне высшего образования, так и на уровне школьных учреждений, а также в отдельных случаях, для осуществления некоторых профессий» [5, с. 171–172]. Реализовывать на практике положение соглашения должны были правительства земель, ответственные за проведение культурной политики, а также Постоянная смешанная комиссия, состоящая из шести представителей от каждой страны. Кроме того, с 1958 г. к работе вышеуказанных учреждений подключилась новосозданная Франко-немецкая конференция ректоров.

Новым этапом в двустороннем сотрудничестве Франции и ФРГ стало подписание Елисейского договора в 1963 г., который охватывал все важнейшие стороны франко-германских отношений. В нем вопрос эквивалентности дипломов подымался в разделе «Образование и молодежь» в параграфе «Проблемы эквивалентов», где говорилось о необходимости активизации работы по установлению равноценности периодов школьного обучения, экзаменов, званий и дипломов высших учебных заведений [5, с. 180].

Несмотря на незначительные конфликты между федеральным правительством и правительствами отдельных земель ФРГ, Франко-немецкая конференция ректоров смогла представить к 1968 г. серию эквивалентов в университетском образовании [6, с. 236–241].

На рубеже 1960–1970-х гг. внимание правительств Франции и ФРГ смещается в сторону вопросов национального образования. И несмотря на то, что в 1974 г. странам удалось заключить соглашение об обмене преподавателями университетов и создать Франко-немецкую экспертную комиссию по вопросам университетского и научного партнерства, вносившую предложения об активизации на всех уровнях университетского со-

трудничества, большого прогресса в этой области не наблюдалось. В качестве подтверждения этому факту следует отметить, что конференция франко-немецких ректоров после 1968 г. больше не созывалась, а регулярные контакты между конференцией западногерманских ректоров и университетскими президентами возобновились только после 1975 г. [7, с. 89].

После долгой подготовительной работы правительствам Франции и ФРГ наконец удалось прийти к консенсусу и выйти на новый уровень решения проблемы унификации дипломов. 10 июля 1980 г. было подписано «Соглашение об освобождении от обучения, экзаменов и предоставления дипломов при поступлении в университет в стране-партнере» (далее – Соглашение 1980 г.) [8, с. 261–266].

Соглашение 1980 г. стало первым двусторонним актом, непосредственно касавшимся вопроса признания дипломов в стране-партнере. Однако документ относился только к гуманитарным и естественным наукам, преподаваемым в университетах обеих стран, но не затрагивал французские инженерные и управленческие школы, немецкие высшие технические школы, а также дисциплины, которые преподаются в одной из двух стран в университетах, в другой – в иных типах высших учебных заведений (например, экономика или инженерные науки).

На практике при применении Соглашения 1980 г. появились определенные трудности. Первая проблема касалась французских абитуриентов различных уровней и заключалась в своеобразной организации их обучения и сдачи ими экзаменов по каждому предмету в немецких вузах. Дело в том, что в немецких университетах нет специальных «национальных» программ, как во французских. Следовательно, возникали структурные различия. В Германии в гуманитарных и социальных науках обычно приходилось регистрироваться, по крайней мере, по двум предметам, после чего сдавать экзамены. Во Франции подобная регистрация нужна была сразу на целый блок предметов. В результате французским абитуриентам приходилось, вопреки соглашению, все равно сдавать экзамен при поступлении в немецкие университеты. Вторая проблема – большая специализация исследований в ФРГ, особенно на уровне аспирантуры и докторантуры. Это приводило к тому, что владельцу французского диплома об углубленном изучении (Diplôme d'études approfondies), выдаваемого после первого года обучения в аспирантуре, необходимо было проходить дополнительную аттестацию с целью получения немецкого диплома. Несмотря на то, что Соглашение 1980 г. было несовершенным и достаточно узким по своей сфере применения, оно заложило фундамент для дальнейших мероприятий по унификации дипломов и стимулировало университетский обмен.

Расширить поле применения Соглашения 1980 г. было призвано дополнительное соглашение, подписанное в ходе Франкфуртского культурного саммита в октябре 1986 г. и касавшееся экономических, политических, управленческих наук и права [8, с. 278–281]. Согласно ему университеты могли установить дополнительные требования при приеме на второй цикл обучения (что соответствовало третьему году обучения) экономических и политических дисциплин или при поступлении на управленческие специальности. Главным образом, данным положением была сделана уступка немецким институтам управления, которые могли теперь потребовать от владельцев французских общих дипломов (Diplôme d'études universitaires générales) написания дополнительных работ при поступлении.

При рассмотрении мероприятий на пути к унификации документов о высшем образовании следует обратить внимание также и на созданные Францией и ФРГ двунациональные учебные заведения, которые сделали попытку создать единые документы об их окончании, таким образом решив проблему на локальном уровне. В то же время интерес студентов к данным учреждениям стимулировал дальнейшую работу правительств стран-партнеров в этой области. Одним из таких учебных заведений являлся Франко-немецкий университетский колледж, созданный в 1987 г. с целью разработки и продвижения программ мобильности для студентов и преподавателей. Одной из задач колледжа стало создание интегрированных курсов между французскими и немецким вузами, по окончании которых смешанные группы французских и немецких студентов могли получить дипломы, выдаваемые каждым из двух университетов-партнеров.

Следующий шаг на пути к унификации документов о высшем образовании был сделан с подписанием 19 сентября 1997 г. нового дополнительного соглашения, расширяющего сферу применения договора 1980 г. на технические и инженерные науки [8, с. 297–304]. Теперь согласно положениям соглашения французские абитуриенты разных уровней образования могли поступать как в университеты, так и в Высшие технические школы Германии, а немецкие – во французские университеты, технические институты и на подготовительные курсы в Высшие школы на одинаковых условиях без прохождения дополнительных экзаменов.

Успешная деятельность Франко-немецкого университетского колледжа заложила основу самого значительного на сегодняшний день наднационального учреждения высшего образования во Франции и Германии – Франко-немецкого университета, созданного 19 сентября 1997 г. Учреждение имеет статус университета, однако на практике представляет собой совокупность 180 университетов-партнеров. Университет был призван продолжить работу Франко-немецкого колледжа и перенять большую часть его интегрированных курсов. Студенты, заканчивающие Франко-немецкий университет, получают два диплома, признаваемые и во Франции, и в Германии.

На рубеже нового тысячелетия Франция и Германия становятся активными участниками нового европейского проекта – Болонского процесса, включившего в себя как предыдущие соглашения Совета Европы,

так и перенявшего опыт франко-немецких сближений в сфере высшего образования. На сегодняшний день Германия и Франция являются частью Европейского пространства высшего образования, и, следовательно, их системы высшего образования работают по единым европейским правилам: окончание школы + 3 + 5 + 8 и наличие кредитов ECTS.

Однако, чтобы уточнить некоторые конкретные случаи, правительства Франции и Германии в 2015 г. подписали двустороннее соглашение о взаимном признании университетских дипломов, званий и периодов обучения [9]. Соответственно, ранее подписанные акты прекратили свою деятельность, однако квалификации, полученные до вступления в силу нового соглашения, по-прежнему регулируются старыми франко-немецкими договорами. В новом соглашении 2015 г. содержатся положения о приравнивании различных видов французских и немецких дипломов при поступлении на определенные уровни высших учебных учреждений. По сути, данный договор включил в себя положения соглашений 1980, 1986, 1997 гг., уточнив некоторые моменты в плане терминологии, а также введя для облегчения процедуры унификации одинаковое оценивание дипломов в кредитах ECTS.

И все же нельзя не упомянуть, что вышеуказанное соглашение касается только продолжения учебы в стране-партнере. Проблема взаимного признания дипломов при устройстве на работу в соседней стране до сих пор остается в разработке. В Германии, например, некоторые профессии, представляющие общественный интерес, в том числе в медицинском и юридическом секторах, остаются зарезервированными только для лиц, сдавших государственный экзамен (Staatsexamen).

Таким образом, мы видим, что Франция и ФРГ в послевоенный период планомерно шли к созданию эквивалентных документов о высшем образовании и добились в данной области значительных успехов. На сегодняшний день проблема эквивалентности дипломов решается на двух уровнях: в рамках многосторонних соглашений Совета Европы страны участвуют в Болонском процессе; на двустороннем уровне действует договор 2015 г., позволяющий продолжить учебу в стране-партнере на равных условиях. Тем не менее во франко-немецком образовательном сотрудничестве остается область, требующая дальнейшей более детальной проработки, такая как взаимное признание дипломов при устройстве выпускников вузов на работу.

Список использованных источников

1. *Friedberg, E*. En quête d'universités: étude comparée des universités en France et en RFA / E. Friedberg, C. Musselin. – Paris: L'Harmattan, 1989. – 219 p.

2. *Baumann, A*. Entre valeurs communes, tradition d'échanges et différences irréductibles: la coopération culturelle franco-allemande depuis les années 1960 / A. Baumann // 50 ans de relations franco-allemandes / Fondation Charles de Gaulle / sous la dir. de R. Marcowitz et H. Miard-Delacroix. – Paris: Nouveau Monde Éd., 2013. – P. 173–198.

3. *Baumann, A*. Begegnung der Völker?: der Elysée-Vertrag und die Bundesrepublik Deutschland; deutsch-französische Kulturpolitik von 1963 bis 1969 / A. Baumann. – Frankfurt am Main: Lang, 2003. – 342 s. – (Moderne Geschichte und Politik; Bd. 18).

4. Quellen zu den deutsch – französischen Beziehungen: 1919–1963 / hrsg.: Ralph Erbar. – Darmstadt: Wiss. Buchges, 2003. – 241 s. – (Quellen zu den Beziehungen Deutschlands zu seinen Nachbarn im 19. und 20. Jahrhundert: Freiherr – vom – Stein – Gedächtnisausgabe; Bd. 6).

5. Die deutsch – französischen Beziehungen: Chronologie und Dokumente; 1948 – 1999. Les relations franco – allemandes / Red.: Daun R. – Bonn: Europa – Union – Verl., 2000. – 199 s.

6. *Baumann, A*. Begegnung der Völker?: der Elysée-Vertrag und die Bundesrepublik Deutschland; deutsch-französische Kulturpolitik von 1963 bis 1969 / A. Baumann. – Frankfurt am Main: Lang, 2003. – 342 s. – (Moderne Geschichte und Politik; Bd. 18).

7. *Meyer-Kalkus, R.* Die akademische Mobilität zwischen Deutschland und Frankreich: (1925–1992) / R. Meyer-Kalkus. – Bonn: Deutscher Akad. Austauschdienst, 1994. – 245 s. – (DAAD-Forum / Deutscher Akademischer Austauschdienst; Bd. 16).

8. *Kästner, H.* Die deutsch-französische Zusammenarbeit im Bildungswesen: Sammlung der Beschlüsse der deutsch-französischen Zusammenarbeit in den Bereichen Schule, berufliche Bildung und Hochschule auf der Grundlage des deutsch-französischen Vertrages / H. Kästner. – Bonn: Europa-Union-Verl., 1999. – 324 s.

9. Décret №2016–14 du 13 janvier 2016 portant publication de l'accord entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République fédérale d'Allemagne sur la reconnaissance des diplômes, des grades et des périodes d'études de l'enseignement supérieur (ensemble une annexe), signé à Berlin le 31 mars 2015 [Ressource électronique]. – Mode d'accès: https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=-JORFTEXT000031837088. – Date d'accès: 25.08.2018.

Аннотация

В статье рассматриваются мероприятия по созданию эквивалентных документов о высшем образовании во Франции и ФРГ в послевоенное время. Показана эволюция франко-немецкого партнерства в сфере высшего образования. Делается акцент на важнейшие двусторонние соглашения, регулирующие данную область сотрудничества. Анализируется роль франко-немецкого тандема в европейской образовательной кооперации.

Abstract

The activities to create equivalent documents on higher education after the Second World War are considered. The evolution of the Franco-German partnership in higher education is shown. The emphasis is made on the most important bilateral agreements governing this area of cooperation. The role of the Franco-German tandem in European educational cooperation is analyzed.

Введение грамматической категории вида с помощью языка-посредника на начальном этапе обучения грамматике русского языка как иностранного

Ю. В. Корженевич,
аспирантка,
Белорусский государственный университет

Экспорт образовательных услуг является одним из важных направлений в сфере современного образования. Его актуализация обусловлена тенденцией увеличения количества иностранных студентов в учреждениях высшего образования Республики Беларусь в условиях мощного развития внешнеэкономических связей нашей страны, а также ростом престижа высшего профессионального образования.

Основная цель иностранных студентов, приезжающих в нашу республику как по программам межгосударственного обмена, так и по индивидуальным образовательным программам, – получение высшего образования по избранной специальности. Однако эффективное становление будущих специалистов и успешность интеграции иностранных учащихся в учебный процесс связаны с уровнем владения ими русским языком как средством коммуникации и взаимодействия в рамках образовательной системы. Поэтому в программу обучения иностранных студентов включен обязательный курс русского языка как иностранного на факультетах дополнительного образования (подготовительный профиль обучения).

В рамках подготовительного профиля, который охватывает начальный этап обучения в высшей профессиональной школе на протяжении до одного года, слушатели должны овладеть основами языка в объеме, достаточном для продолжения обучения на русском языке. Согласно типовой учебной программе для иностранных слушателей подготовительных факультетов и отделений учреждений высшего образования, наряду с овладением основными видами речевой деятельности, слушатели подготовительного профиля должны усвоить в необходимом объеме определенный языковой материал таких разделов, как фонетика, графика, морфология, синтаксис и лексика. Как показывает практика обучения студентов в УО «Полесский государственный университет», особую трудность для иностранных студентов представляет овладение морфологией русского языка. Требованиями программы обусловлено изучение и усвоение слушателями знаниевых и практико-ориентированных положений: категория рода, числа, падежа имен существительных, имен прилагательных; значение падежей; образование слов различных частей речи; видо-временные формы глагола и т. д. [1].

Учитывая тот факт, что освоение нового, довольно сложного в грамматическом плане языка проходит в столь сжатые сроки, перед преподавателями возникает вопрос поиска эффективных методов и средств интенсификации процесса обучения на его начальном этапе. Как показывает практика, преподавателю нередко приходится работать с иностранными студентами, объединенными в смешанные языковые группы, и прибегать к использованию языка-посредника при объяснении языкового материала. В методике преподавания иностранного языка языком-посредником считают язык, используемый в процессе обучения иностранному языку. В роли языка-посредника принято использовать широко распространенные языки, в частности английский [2, с. 145].

Несмотря на существование различных точек зрения относительно роли и места языка-посредника в учебном процессе, принцип учета родного языка (или опоры на родной язык учащихся) приобрел статус общепризнанного как методистами-теоретиками, так и практиками. О данном принципе много писал известный российский и советский лингвист Л. В. Щерба, внесший неоценимый вклад в развитие психолингвистики, лексикографии и фонологии. В его работах подчеркивается положение о невозможности исключения из учебного процесса иностранных студентов родного языка обучающихся. По словам Л. В. Щербы, «мы должны признать раз и навсегда, что родной язык учащихся участвует в наших уроках иностранного языка, как бы мы ни хотели его изгнать. И поэтому мы должны из врага превратить его в друга» [3, с. 313–318]. В сознании обучающегося всегда присутствуют элементы когнитивно-речевых механизмов, сформированные в области родного языка, не учитывать которые и невозможно, и нерационально, что потребует дополнительных временных затрат при овладении ими на занятиях по иностранному языку. Поэтому сопоставление если не с родным языком обучающихся, то с языком-посредником неизбежно при

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.12.2018.

обучении языку иностранному. В данной ситуации, на наш взгляд, целесообразно использовать на начальном этапе обучения национально-ориентированную методику, которая опирается на межъязыковые сопоставления с родным языком обучающихся либо с языком-посредником, что является крайне актуальным при работе в поликультурных группах со студентами различных национальностей.

Следует учитывать, что национально-ориентированная методика не является абсолютно новой в преподавании. В 60-е гг. XX в. положение о необходимости создания национально-ориентированных пособий для студентов разных национальностей отмечалось в публикациях В. Н. Вагнер, М. В. Всеволодова, Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова [4]. Исследователями обоснована необходимость предъявления учебного материала языка-цели на основе параллельного сопоставления с родным языком учащихся. В работах В. А. Артемова, М. В. Барсук, Е. А. Брызгунова, Ю. Г. Лебедева, С. П. Розанова представлены в своей конкретизации методики обучения иностранных студентов русскому языку с учетом явлений интерференции [5, с.13]. Проблематика раскрытия сущности национально-ориентированной методики и ее основополагающих понятий во все большей степени актуализируется в сфере современного научного знания.

С точки зрения Э. Г. Азимова, национально-ориентированной целесообразно определять методику, учитывающую особенности языка и культуры носителей изучаемого языка [6, с. 14]. Важной составляющей данной методики является сопоставительный анализ двух языков при обязательном выявлении не только различий, но и сходств. Согласно В. Н. Вагнер, «сущность методики национально-языковой ориентации преподавания целевого языка сводится к следующему: учитывается существование в мозгу человека внутренней языковой системы и сознания исходного языка, оказывающих влияние на восприятие и усвоение целевого (русского) языка. Учет национально-языковой специфики восприятия и усвоения учащимися русского языка позволяет преподавателю, работающему с данным языковым контингентом учащихся, отбирать необходимый языковой материал и строить учебный процесс оптимальным образом» [7, с. 12]. По словам исследовательницы, «…учет данных, полученных в результате сопоставительного анализа языков, позволяет определять степень легкости/трудности восприятия учащимися изучаемого языка, предвидеть трудности, которые могут возникнуть при изучении того или иного явления, прогнозировать вероятные ошибки, выбирать стратегию обучения и строить учебный процесс наиболее оптимальным образом для конкретного контингента учащихся» [7, с. 4].

Нельзя не согласиться с мнением О. Д. Митрофановой и В. Г. Костомарова о том, что «в практике обучения сопоставительный аспект должен преследовать сугубо практическую цель: способствовать более эффективному усвоению русского языка, преодолению трудностей, с которыми встречаются учащиеся при овладении русским языком, предупреждению ошибок, связанных с интерференцией родного языка» [8, с. 125].

Таким образом, в рамках национально-ориентированной методики при отборе языкового материала учитывается сопоставительный аспект, т. е. грамматические конструкции и лексические единицы отбираются с учетом общности или специфичности употребления подобных языковых явлений в родном языке учащихся либо в языке-посреднике. Несомненно, такое сопоставление объектов двух языков, сообщение о них определенных сведений требует дополнительных временных затрат. Однако практика показывает, что затраченное время облегчает процесс усвоения явлений русского языка, который протекает значительно быстрее, обеспечивая более точное, правильное и глубокое их понимание, прочное усвоение.

Следует отметить особое значение языка-посредника на начальном этапе обучения русскому языку, когда вводятся базовые структурные модели, и обучаемые еще не совсем хорошо понимают строй и логику изучаемого языка, что мешает им подобрать адекватные грамматические понятия в своем родном языке. Именно на данном этапе целесообразно использовать язык-посредник для проведения межъязыкового сопоставления, а также в качестве рабочего языка с постепенным переходом на объяснение языковых явлений на русском языке [7, с. 22].

Несомненно, освоение грамматики русского языка является нелегкой задачей для иностранных слушателей. Прежде всего это связано с тем, что многие грамматические категории, такие как время, вид, наклонение, залог, являются крайне сложными для изучения как в русском, так и в английском языке. Грамматические категории английского глагола являются предметом рассмотрения таких известных лингвистов, как Б. А. Ильиш, Л. С. Бархударов, А. И. Смирницкий и др. [9–11]. Так, вопрос о наличии категории вида в английском языке до сих пор остается дискуссионным. По мнению одних (Б. А. Ильиш, Г. Н. Воронцова), вид и время являются отдельными грамматическими категориями [9–10]. И. П. Иванова и А. И. Смирницкий считают, что вид неотделим от времени и представляет собой часть видо-временной системы английских глаголов [11].

Остановимся более подробно на категории вида и рассмотрим способы введения данного языкового явления с помощью языка-посредника, основываясь на сопоставительном анализе английского и русского языков.

Сопоставив временные формы, формы вида, залога, наклонения в русском и английском языках, можно отметить значительные несовпадения не только этих грамматических форм, но и самой сущности данных категорий. Так, например, в русском языке категория

вида отражает противопоставление совершенного и несовершенного вида, а в английском языке данная категория выражает противопоставление действия, которое длится во времени, и действия, лишенного признака длительности. Согласно автору пособия «Сравнительная типология английского и русского языков» В. Д. Аракину, категория вида в английском языке представляет собой лексико-грамматическую категорию, которая передает характеристики продолжительности действия или процесса, обозначенного глаголом [12, с.129].

Как правило, работа над данной грамматической темой на занятиях с иностранными слушателями начинается с грамматической характеристики категории вида и с сообщения обучающимся сведений о том, что русские глаголы бывают несовершенного и совершенного вида. К глаголам несовершенного вида относятся глаголы, которые образуют настоящее время: *читать – я читаю*, *писать – мы пишем*. Глаголы несовершенного и совершенного вида образуют видовые пары, имеющие одно лексическое значение, которое выявляется путем перевода: *писать – написать – to write*, *решать – решить – to decide*. Далее знакомим обучающихся со способами образования видовых пар и по каждому способу приводим перечень глаголов, изученных к данному моменту [7, с. 282].

По В. Н. Вагнер, в рамках реализации национально-ориентированной методики для англоговорящих у многих иностранных студентов наблюдается тенденция «…непроизвольно увязывать определенную видо-временную форму русского глагола с какой-либо временной формой английского глагола, ориентируясь на подмеченный определенный случай соответствия». В данном аспекте нельзя не согласиться с методической рекомендацией исследовательницы «…проинформировать обучаемых, что имеются случаи соответствия видо-временных форм русских и английских глаголов; в то же время надо предупредить обучаемых, что нет точной аналогии между глагольными системами обоих языков. Видо-временные формы русских глаголов нельзя механически соотносить с временными формами английских глаголов, так как одна видо-временная форма русского глагола может соответствовать различным временным формам английского глагола, а одна временная форма английского глагола может соответствовать формам глаголов совершенного и несовершенного вида в русском языке» [7, с. 290–291].

В. Н. Вагнер в своей работе «Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа» [7] предлагает варианты использования примеров полной и частичной аналогии между временными формами английских глаголов и временными формами русских глаголов совершенного и несовершенного вида. В практике обучения иностранных студентов в УО «Полесский государственный университет» в качестве подобных примеров в процессе организации учебной деятельности нами предлагаются табличные формы, составленные на основе анализа упомянутого выше материала (см. таблицы 1, 2).

Таблица 1

Случаи полного соответствия временных форм английских глаголов и видо-временных форм русских глаголов

Полное соответствие	
Английский язык	**Русский язык**
used to + инфинитив I *used to watch TV* at night	**форма прошедшего времени глагола несовершенного вида** Вечером я обычно *смотрел/а телевизор.*
Past Continuous I *was reading* while she *was sleeping*.	**форма прошедшего времени глагола несовершенного вида** Я *читал/а,* когда она *спала.*
to finish + дополнение / герундий He *has finished* his lunch. He *finished reading* the book.	**форма прошедшего времени глагола совершенного вида** Он *пообедал.* Он *прочитал* книгу.

Проанализировав материал, представленный в таблице 1, сообщаем обучающимся, что временная форма *Past Continuous* и конструкция *used to + инфинитив* при переводе на русский язык всегда соответствует форме прошедшего времени глагола несовершенного вида, в то время как конструкция *to finish + дополнение/герундий* переводится формой прошедшего времени глагола совершенного вида.

Таблица 2 демонстрирует обучаемым случаи частичного соответствия временных форм английских глаголов и видо-временных форм русских глаголов. При предъявлении данной таблицы необходимо обратить внимание обучаемых на временные формы *Past Simple, Present Perfect* и *Past Perfect*, так как при переводе на русский язык они могут соответствовать глаголам совершенного и несовершенного вида.

Таблица 2

Случаи частичного соответствия временных форм английских глаголов и видо-временных форм русских глаголов

Частичное соответствие	
Английский язык	**Русский язык**
Past Simple We often *visited* our relatives in summer.	**форма прошедшего времени глагола несовершенного вида** Летом мы часто *навещали* наших родственников.
Past Simple I *made* several mistakes in the dictation yesterday.	**форма прошедшего времени глагола совершенного вида** Вчера я *сделал/а* несколько ошибок в диктанте.
Present Perfect Why *have* you *made* these mistakes?	**форма прошедшего времени глагола совершенного вида** Почему вы *сделали* эти ошибки?
Past Perfect We corrected mistakes which we *had made* in the dictation.	**форма глагола прошедшего времени совершенного вида** Мы исправляли ошибки, которые *сделали* в диктанте.

Обобщив материал предыдущих таблиц, предлагаем обучаемым еще одну сводную таблицу для более полного восприятия и эффективного усвоения учебного теоретического материала (таблица 3).

Таблица 3

Соответствие временных форм глаголов в английском языке и видо-временных форм глаголов в русском языке

Несовершенный вид		Совершенный вид
полное совпадение	used to + инфинитив Past Continuous	to finish + дополнение / герундий
частичное совпадение	Past Simple	Past Simple Present Perfect Past Perfect

На следующем этапе организации учебной деятельности в логике процесса обучения студентам предлагается комплекс упражнений для закрепления умений образования и употребления в речи видовых пар глаголов.

Использование на начальном этапе национально-ориентированной методики и, в частности, языка-посредника позволит достичь более прочного усвоения обучающимися иностранными студентами грамматических конструкций, не имеющих аналогов в исходном языке, усвоить различия в значении и употреблении схожих языковых явлений, а также будет способствовать их скорейшей социокультурной адаптации в иноязычной среде. Целесообразно отметить, что использование данной методики в рамках подготовительного профиля обучения, особенно при работе со студентами в смешанных языковых группах, имеет целью повышение интенсивности и эффективности преподавания русского языка как иностранного в условиях возрастании объема изучаемого материала за счет использования межъязыкового сходства и снижения влияния интерференции. При этом в рамках решения задач целостного педагогического процесса важным аспектом применения предлагаемой методики является использование потенциала языка-посредника в воспитательных целях во внеаудиторной работе со студентами, что не может не актуализировать и данный момент в перспективе осуществляемого нами научного исследования.

Список использованных источников

1. Типовая учебная программа для иностранных слушателей подготовительных факультетов и отделений высших учебных заведений: утв. Мин. образования Респ. Беларусь 27 апр. 2006 г. Регистрацион. № ТД-Д.026/тип.

2. *Щукин, А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

3. *Щерба, Л. В.* Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

4. *Ременцов, А. Н.* Обучение русскому как иностранному: от этнометодического к национально ориентированному подходу / А. Н. Ременцов, А. Л. Кузнецов, М. Н. Кожевникова // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 окт. 2016 г.) [Электронный ресурс]. – СПб.: РОПРЯЛ, 2016. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Вып. 5. – С. 2015–2018.

5. *Пугачев, И. А.* Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка: монография / И. А. Пугачев. – М.: РУДН, 2010. – 284 с.

6. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

7. *Вагнер, В. Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология» / В. Н. Вагнер. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 384 с.

8. *Костомаров, В. Т.* Методика преподавания русского языка как иностранного / В. Т. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – М.: Рус. яз., 1990. – 270 с.

9. *Ильиш, Б. А.* Строй современного английского языка / Б. А. Ильиш. – Л.: Просвещение, 1971. – 366 с.

10. *Бархударов, Л. С.* Грамматика английского языка / Л. С. Бархударов, Д. А. Штелинг. – М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1960. – 422 с.

11. *Смирницкий, А. И.* Морфология английского языка / А. И. Смирницкий. – М.: Просвещение, 1979. – 501 с.

12. *Аракин, В. Д.* Сравнительная типология английского и русского языков: учеб. пособие для студентов пединститутов по спец. «Иностранные языки» / В. Д. Аракин. – Л.: Просвещение, 1979. – 259 с.

Аннотация

Статья посвящена проблемам обучения русскому языку как иностранному в рамках подготовительного профиля. Анализируются условия и пути оптимизации обучения грамматике русского языка как иностранного. Рассматривается понятие национально-ориентированной методики, а также использование данной методики и, в частности, языка-посредника для введения грамматической категории вида.

Abstract

The article is devoted to the problems of teaching Russian as a foreign language under pre-university courses. The author analyzes the conditions and optimization methods of teaching Russian grammar. The article describes the concept of nationally oriented methods of teaching as well as the use of this methods and interlingua in particular in the introduction of grammatical category of verbal aspect.