ISSN 2076-4383

ЗАСНАВАЛЬНІКІ:

МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ

БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ УНІВЕРСІТЭТ

Вышэйшая школа

навукова-метадычны
і публіцыстычны часопіс

1(75)'2010

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:

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

Адказны сакратар
Г. М. Міхалькевіч
Рэдактар аддзела
В. М. Карэла
Карэктар **Н. В. Баярава**
Дызайн **А. Л. Баранаў**
Камп'ютарная вёрстка
В. П. Дуль

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі сродкаў масавай інфармацыі Міністэрства інфармацыі Рэспублікі Беларусь № 593 ад 06.08.2009.
Падпісана да друку 02.02.2010.
Папера афсетная. Друк афсетны.
Фармат 60×84 1/8. Наклад 650.
Заказ 83.

ВЫДАВЕЦ
ДУА «Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы»

НАШ АДРАС:
вул. Маскоўская, 15, п.111,
РІВШ, 220001, г. Мінск.
т. 213-11-63, 213-14-20
р/р 3632900003054
у ф-ле № 510
АСБ «Беларусбанк»,
МФО 153001603.
e-mail: magazine_hs@tut.by

Надрукавана з арыгінал-макета заказчыка ў РУП «Выдавецкі цэнтр БДУ».
ЛП № 02330/0494178
ад 03.04.2009.
Вул. Чырвонаармейская, 6,
220030, г. Мінск

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

У адпаведнасці з загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі ад 18.01.2006 № 8 часопіс «Вышэйшая школа» ўключаны ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў па гістарычных, педагагічных, псіхалагічных, сацыялагічных і філасофскіх навуках.

© Рэдакцыя часопіса «ВШ»

У нумары

Выклік часу

Сістэме адукацыі – апераджальнае развіццё
(з пасяджэння калегіі Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь) 3

Прэзентацыя

Я. Роўба 70 гадоў тварэння: ад традыцый да інавацый
(да юбілею Гродзенскага дзяржаўнага універсітэта імя Янкі Купалы) 9

Г. Хацкевіч, В. Таркоўскі Навукова-інавацыйны рэсурс універсітэта – развіццю рэгіёна 21

Я. Роўба, Ю. Белых, А. Разава Сістэма менеджменту універсітэта 24

С. Агіявец, Н. Казлоўская Універсітэт – супольнасць ініцыятыўных
і сацыяльна адказных людзей 27

Прызначэнні, абранні 32

Навуковыя публікацыі

Н. Антановіч Узаемасувязь палітыка-кіраўнічага працэсу і развіцця палітычнай навукі
ў Рэспубліцы Беларусь 33

В. Ватыль Канцэпт «мадэрнізацыя» ў сучасным палітычным дыскурсе 39

Т. Саракавік Шляхі павышэння эфектыўнасці фарміравання
прафесійнай кампетэнтнасці будучага юрыста 43

Ю. Вайтукевіч, У. Ляўшук, С. Пятроў Вопыт бутстрэп-ацэньвання эфектыўнасці рэкламы адукацыйных паслуг 47

Н. Чэрнікава Фарміраванне эстэтычнай культуры студэнтаў:
аналіз сучаснай практыкі ў ВНУ 52

В. Марыненка Аб педагагічнай падтрымцы замежных студэнтаў
на этапе падрыхтоўкі да навучання ў ВНУ 56

А. Ёлкіна Фарміраванне сацыяльнага мыслення будучага спецыяліста
ў працэсе навучання ў ВНУ 59

Н. Міхалковіч Характарыстыка паняцця «прафесійная ментальнасць»
асобы будучага педагога 64

Інавацыі

А. Міхалёў, Ю. Казека Ведава-дзейнасная парадыгма навучання
(з вопыту Мінскага інстытута кіравання) 69

Меркаванні

У. Іваноў, У. Ярашэвіч Якой быць дысцыпліне «Тэхналогія вытворчасці і рамонту аўтамабіляў»? 76

Рэклама

Рэдакцыйна-выдавецкі цэнтр РІВШ прапануе 68

Выклік часу

29 студзеня прайшла калегія Міністэрства адукацыі, на якой былі падведзены вынікі працы галіны за 2009 г., вызначаны асноўныя задачы на 2010 г. З грунтоўным дакладам перад прысутнымі выступіў Міністр адукацыі А. М. Радзькоў. Сёння відавочна, што ў Беларусі ўдалося не толькі захаваць тое лепшае, што было ў айчыннай адукацыі, але і ўзбагаціць яе творчымі ідэямі і дзеяннямі, накіраванымі на прывядзенне зместу адукацыі ў адпаведнасць з сучаснымі патрэбамі асобы, грамадства і дзяржавы, на апераджальнае развіццё новых навукаёмістых тэхналогій. Ніжэй прывядзём некаторыя матэрыялы калегіі, якія ўяўляюць першачарговую цікавасць для нашай чытацкай аўдыторыі.

Рэдакцыя «ВШ»

Сістэме адукацыі – апераджальнае развіццё

У 2009 г. асноўныя сілы Міністэрства адукацыі былі засяроджаны на павышэнні эфектыўнасці функцыянавання, дэбюракратызацыі сістэмы адукацыі, прывядзенні зместу адукацыі ў адпаведнасць з запатрабаваннямі сацыяльна-эканамічнага развіцця краіны, удасканаленні заканадаўства аб адукацыі, ідэалагічнай і выхаваўчай працы, кадравай палітыцы, развіцці эканомікі адукацыі, павышэнні прэстыжу беларускай адукацыі на міжнароднай арэне.

Сярэдняя спецыяльная адукацыя

У 2009 г. у Рэспубліцы Беларусь функцыянавала 199 дзяржаўных устаноў, якія забяспечвалі атрыманне сярэдняй спецыяльнай адукацыі, і 12 устаноў адукацыі прыватнай формы ўласнасці. Да ліку ўстаноў дзяржаўнай формы ўласнасці, якія забяспечваюць атрыманне сярэдняй спецыяльнай адукацыі, адносяцца: 95 каледжаў, 5 тэхнікумаў, 21 вучылішча, 3 вышэйшыя каледжы, 8 ВНУ, РІПА; 59 прафесійна-тэхнічных каледжаў, 7 вучэбных комплексаў *«школа (гімназія) – каледж»*.

Адукацыйны працэс ва ўстановах сярэдняй спецыяльнай адукацыі забяспечваюць 11,8 тыс. выкладчыкаў, з якіх 11,3 тыс. (96,2 %) маюць вышэйшую адукацыю, у тым ліку ва ўстановах, якія забяспечваюць атрыманне сярэдняй спецыяльнай адукацыі, Міністэрства адукацыі працуе 4,6 тыс. чалавек, з іх 99,3 % маюць вышэйшую адукацыю.

На ўзроўні сярэдняй спецыяльнай адукацыі ў цэлым па рэспубліцы колькасць навучэнцаў складае 166,7 тыс. чалавек (у 2008 г. – 158,2 тыс.), з іх на дзённай форме – 116,7 тыс. (у 2008 г. – 111,7 тыс.), у тым ліку ва ўстановах сістэмы Міністэрства адукацыі – 78,6 тыс., што на 3,8 тыс. больш, чым у 2008 г. 460 навучэнцаў з'яўляюцца грамадзянамі замежных дзяржаў.

За кошт бюджэтных сродкаў ва ўстановах адукацыі навучаецца 84,9 тыс. чалавек (у 2008 г. – 83,5 тыс.), што складае 58,4 % ад агульнага ліку навучэнцаў, у тым ліку 43,5 тыс. (55,4 %) – навучэнцы ўстаноў, падпарадкаваных Міністэрству адукацыі.

Прыём ва ўстановы сярэдняй спецыяльнай адукацыі ў 2009 г. склаў 58,8 тыс. чалавек (у 2008 г. – 54 тыс.).

Выпуск спецыялістаў з сярэдняй спецыяльнай адукацыяй у 2009 г. склаў 42,5 тыс. чалавек (у 2008 г. – 44 тыс.)

У 2009 г. была аптымізавана структура спецыяльнасцей сярэдняй спецыяльнай адукацыі, унесены змены ў Агульнадзяржаўны класіфікатар Рэспублікі Беларусь 011-2001 *«Спецыяльнасці і кваліфікацыі»*, у выніку чаго былі анулiраваны 4 спецыяльнасці сярэдняй спецыяльнай адукацыі, 50 спецыяльнасцяў зведалі змены (уведзены кірунак спецыяльнасці – вытворчая і педагагічная дзейнасць з прысваеннем дадатковай кваліфікацыі, зменена кваліфікацыя спецыяліста, уведзены кірункі і зменена кваліфікацыя спецыяліста, зменены код спецыяльнасці).

На 2010 г. для сістэмы сярэдняй спецыяльнай адукацыі вызначаны наступныя асноўныя задачы:

- *фарміраванне заказу на падрыхтоўку спецыялістаў з сярэдняй спецыяльнай адукацыяй на бягучы 2010 г. і на перспектыву да 2016 г.;*
- *забеспячэнне заяўленага запатрабавання галін эканомікі і сацыяльнай сферы ў спецыялістах і працоўных з сярэдняй спецыяльнай адукацыяй;*
- *абнаўленне зместу і павышэнне якасці падрыхтоўкі выпускнікоў;*
- *абнаўленне матэрыяльна-тэхнічнай базы ўстаноў адукацыі.*

Рэалізацыя пастаўленых задач будзе забяспечана шляхам:

- *фарміравання кантрольных лічбаў прыёму на аснове заказу на падрыхтоўку спецыялістаў;*

• *забеспячэння размеркавання і працаўладкавання выпускнікоў, якія атрымалі адукацыю на дзённай форме за бюджэтныя сродкі;*

• *павышэння якасці зместу сярэдняй спецыяльнай адукацыі і абнаўлення матэрыяльна-тэхнічнай базы ўстаноў адукацыі ў адпаведнасці з дынамікай развіцця і ўкараненнем інавацыйных тэхналогій на вытворчасці;*

• *укаранення ў адукацыйны працэс сістэмы кантролю якасці навучання і выхавання навучэнцаў.*

Вышэйшая адукацыя

Развіццё вышэйшай адукацыі ажыццяўляецца ў адпаведнасці са стратэгіяй пераходу краіны на шлях інавацыйных пераўтварэнняў галін эканомікі і сацыяльнай сферы і накіравана на наступнае павышэнне на аснове найноўшых дасягненняў навукі і тэхнікі якасці адукацыі з мэтай задавальнення запатрабаванняў грамадства і дзяржавы ў высокакваліфікаваных спецыялістах, здольных да распрацоўкі, тэхналагічнага суправаджэння і ўкаранення ў практыку інавацыйных ідэй і распрацовак.

Колькасць студэнтаў ВНУ ў 2009/2010 вучэбным годзе склала 430,4 тыс. чалавек (у 2008/2009 вучэбным годзе – 420,7 тыс.) або 443 студэнта на 10 тыс. насельніцтвы, што адпавядае паказчыкам развітых еўрапейскіх дзяржаў.

У дзяржаўных ВНУ навучаецца 372,8 тыс. чалавек (у 2008/2009 вучэбным годзе – 363 тыс.), прыватных – 57,6 тыс. чалавек (у 2008/2009 вучэбным годзе – 57,8 тыс.).

У дзяржаўных ВНУ на бюджэтнай аснове ў 2009/2010 вучэбным годзе навучаецца 149 тыс. чалавек (40 %) (у 2008/2009 вучэбным годзе – 148,7 тыс. (41 %)). На платнай аснове – 223,8 тыс. чалавек (60 %) (у 2008/2009 вучэбным годзе – 214,2 тыс. (59 %)).

Па выніках залічэння студэнтамі ВНУ ўсіх форм уласнасці сталі 97,8 тыс. чалавек (у 2008 г. – 85 057 чалавек). Прыём студэнтаў у дзяржаўныя ВНУ павялічыўся з 75,2 тыс. чалавек у 2008 г. да 85,4 тыс. чалавек у 2009 г. (на 8,8 %). На дзённую форму навучання залічана 48,7 тыс. чалавек (57 %) (у 2008 г. – 43,9 тыс. (58,8 %)). На завочную форму – 36,5 тыс. чалавек (41,2 %) (у 2008 г. – 28,9 тыс. (39,6 %)). Прыём у прыватныя ВНУ склаў 12,4 тыс. чалавек (у 2008 г. – 12,2 тыс.).

Падрыхтоўка спецыялістаў з вышэйшай адукацыяй ажыццяўляецца па 400 спецыяльнасцях і кірунках спецыяльнасцяў (у 2008 г. – па 361 спецыяльнасці).

Адукацыйны працэс у ВНУ рэспублікі забяспечваюць 23 652 выкладчыкі, якія працуюць на пастаяннай аснове (у 2008 г. – 23 279 чалавек). Прафесарска-выкладчыцкі састаў у дзяржаўных ВНУ ў 2009 г. налічваў 22 370 чалавек (у 2008 г. – 21 927 чалавек); з іх: 1281 доктар навук і 8180 кандыдатаў навук (у 2008 г. – 1282 і 8083 адпаведна), вучонае званне прафесара маюць 1205 чалавек, дацэнта – 6547 чалавек (у 2008 г. – 1204 і 6346 адпаведна).

У прыватных ВНУ ў 2009 г. на пастаяннай аснове працавалі 55 дактароў навук і 550 кандыдатаў навук (у 2008 г. – 60 і 581 адпаведна), вучонае званне прафесара маюць 58 выкладчыкаў, дацэнта – 438 (у 2008 г. – 65 і 453 адпаведна).

Сфарміравана двухступенчатая сістэма вышэйшай адукацыі. У 19 ВНУ Міністэрства адукацыі і ў 13 ВНУ, якія падначальваюцца іншым міністэрствам і арганізацыям, у магістратуры за сродкі рэспубліканскага бюджэту і на платнай аснове на дзённай форме атрымання адукацыі навучаецца 1819 магістрантаў, на завочнай – 2250 магістрантаў.

Завершана стварэнне адзінай сістэмы спецыяльнасцяў і кваліфікацый усіх узроўняў і ступеняў асноўнай і дадатковай адукацыі ў адпаведнасці з перспектывамі эканамічнага развіцця краіны.

Вядзецца праца над праектам Дзяржаўнай праграмы развіцця вышэйшай адукацыі.

Завяршаецца абнаўленне зместу вышэйшай адукацыі. З 1 верасня 2008 г. у навучальны працэс уведзены 406 новых адукацыйных стандартаў па спецыяльнасцях і кірунках спецыяльнасцяў вышэйшай адукацыі. У новым пакаленні адукацыйных стандартаў вышэйшай адукацыі замацаваны кампетэнтнасны падыход у падрыхтоўцы спецыялістаў, які дазваляе дакладней сфармуляваць патрабаванні да выпускнікоў, іх прафесійных і асобасных кампетэнцый. Акрамя таго, узмацнілася іх інавацыйная кампанента.

З мэтай комплекснага рашэння пытання павышэння якасці падрыхтоўкі выпускнікоў і эфектыўнасці навуковых даследаванняў праводзіцца паслядоўная праца па ўкараненні ў ВНУ краіны сістэм менеджменту якасці адукацыі (далей – СМЯ) на аснове міжнароднага стандарта ИСО 9001. Плануецца, што да канца 2010 г. усе ВНУ краіны скончаць распрацоўку і сертыфікацыю СМЯ.

Ажыццяўляецца дзяржаўная падтрымка і сацыяльная абарона таленавітай моладзі. Створана і дзейнічае сістэма вучэбна-выхаваўчай, ідэалагічнай і інфармацыйнай працы.

Асноўныя сілы ў развіцці сістэмы вышэйшай адукацыі будуць накіраваны на вырашэнне трох асноўных праблем:

• *забеспячэнне якасці адукацыі, якая адпавядае сучаснаму ўзроўню развіцця навукі і эканомікі;*

• *сертыфікацыя дзейнасці ўсіх ВНУ на адпаведнасць міжнародным стандартам якасці адукацыі;*

• *фарміраванне перспектыўнага навукова-педагагічнага патэнцыялу;*

• *забеспячэнне ўстойлівага развіцця грамадства і дзяржавы.*

Асноўныя задачы дзейнасці вышэйшай школы на 2010 г.:

• *нарматыўнае прававое і вучэбна-метадычнае забеспячэнне функцыянавання сістэмы вышэйшай адукацыі;*

• *распрацоўка і ўкараненне ва ўсіх ВНУ сістэм кіравання якасцю адукацыі (СМЯ);*

• *удасканаленне зместу вышэйшай адукацыі;*

• *умацаванне сувязі вышэйшай адукацыі з фундаментальнай і прыкладной навукай;*

• *умацаванне матэрыяльна-тэхнічнай базы ВНУ;*

• *удасканаленне на заканадаўчай аснове сістэмы прагназавання аб'ёмаў і структуры падрыхтоўкі спецыялістаў;*

• *аптымізацыя структуры спецыяльнасцяў вышэйшай адукацыі;*

• *укараненне інавацыйных адукацыйных тэхналогій і праграм, умацаванне сувязі вышэйшай адукацыі з вытворчасцю;*

• *удасканаленне арганізацыі вучэбна-выхаваўчага працэсу і ідэалагічнай работы ў ВНУ, праца з таленавітай моладдзю.*

Сістэма павышэння кваліфікацыі і перападрыхтоўкі кадраў

Павышэнне кваліфікацыі, стажыроўку і перападрыхтоўку кадраў у рэспубліцы ажыццяўляе 391 установа адукацыі (падраздзяленне ўстановы адукацыі). На працягу мінулага года бесперапынным прафесійным навучаннем (прафесійнай падрыхтоўкай, перападрыхтоўкай, стажыроўкай, павышэннем кваліфікацыі, курсамі мэтавага прызначэння) было ахоплена звыш 560 тыс. чалавек.

Працягваецца праца па аптымізацыі сеткі ўстаноў адукацыі, якія забяспечваюць павышэнне кваліфікацыі і перападрыхтоўку кадраў. У 2009 г. ператвораны ў інстытуты развіцця адукацыі Брэсцкі і Гродзенскі інстытуты павышэння кваліфікацыі і перападрыхтоўкі кіруючых работнікаў і спецыялістаў адукацыі. Адчынены інстытуты павышэння кваліфікацыі і перападрыхтоўкі кадраў у дзвюх ВНУ.

Прыярытэтнымі ў павышэнні кваліфікацыі і перападрыхтоўцы кіраўнікоў і спецыялістаў былі пытанні арганізацыі інавацыйнай, інвестыцыйнай і знешнеэканамічнай дзейнасці, антыкрызіснага кіравання, малога і сярэдняга прадпрымальніцтва, дзейнасці ў сферы будаўніцтва, навучання (падрыхтоўкі, перападрыхтоўкі) беспрацоўных.

Установы адукацыі краіны, якія забяспечваюць павышэнне кваліфікацыі і перападрыхтоўку кадраў, узаемадзейнічаюць з вучэбнымі ўстановамі Расійскай Федэрацыі, Польшчы, Венгрыі, Германіі, Венесуэлы і іншых краін, якія ажыццяўляюць дадатковую адукацыю дарослых.

У 2010 г. праца сістэмы павышэння кваліфікацыі і перападрыхтоўкі кадраў будзе накіравана на забеспячэнне гібкага рэагавання сістэмы дадатковай адукацыі дарослых на змену эканамічных, фінансавых, інфраструктурных і прававых фактараў, рэалізацыю запытаў галін эканомікі вытворчасці і запатрабаванняў асобы ў прафесійным развіцці.

Адной з галоўных задач стане ўкараненне ва ўстановах адукацыі, якія забяспечваюць павышэнне кваліфікацыі і перападрыхтоўку кадраў, сістэм кіравання якасцю адукацыі (СМЯ).

Навукова-інавацыйная дзейнасць і падрыхтоўка навуковых кадраў вышэйшай кваліфікацыі

У рамках Дзяржаўнай праграмы інавацыйнага развіцця Рэспублікі Беларусь на 2007–2010 гг. ВНУ выконваюць 47 праектаў. За перыяд выканання праграмы (2007–2009 гг.) завершаны этап уводу ў эксплуатацыю (асваенне ў вытворчасці) 26 праектаў, у тым ліку ў 2009 г. – 6 праектаў.

У 2009 г. на выкананне навуковай, навукова-тэхнічнай і інавацыйнай дзейнасці прыцягнута па папярэдніх дадзеных каля 160 млрд. рублёў, у тым ліку за кошт пазабюджэтных крыніц звыш 70 млрд. рублёў (каля 46 % ад агульнай сумы).

З мэтай павелічэння аб'ёмаў навуковай і інавацыйнай дзейнасці прааналізаваны тэхналагічныя запыты прадпрыемстваў па *«Задачніку ад прамысловасці»,* праведзены маніторынг сустрэчных прапаноў універсітэтаў з мэтай выяўлення актуальных на 2009 г.

На інтэрнэт-пляцоўцы www.imu.metolit.by для прасоўвання тавараў, паслуг і садзейнічання ў здзяйсненні зделак паміж пакупнікам і прадаўцом падтрымліваецца ў актуальным рэжыме пакет тэхналагічных запытаў ад прадпрыемстваў і арганізацый Беларусі, а таксама ад кампаній краін-партнёраў.

Працягваецца праца па прасоўванні універсітэцкіх навукова-тэхнічных распрацовак з дапамогай кааперацыйных біржаў.

Навука ВНУ становіцца ўсё больш арыентаванай на рэальны сектар эканомікі, узрастае і яе эфектыўнасць. У 2009 г. навукоўцы ВНУ ўдзельнічалі ў выкананні 745 заданняў дзяржаўных праграм фундаментальных і прыкладных навуковых даследаванняў і больш 100 заданняў дзяржаўных навукова-тэхнічных праграм.

У 2009 г. у інавацыйны фонд Міністэрства адукацыі паступіла 981,4 млн. рублёў (91,4 % ад запланаванага аб'ёму прыбытку).

На набыццё навуковага абсталявання са сродкаў рэспубліканскага бюджэту было выдзелена і асвоена звыш 1 млрд. рублёў.

Універсітэты падтрымліваюць партнёрскія адносіны ў сферы навуковага і навукова-тэхнічнага ўзаемадзеяння з навуковымі арганізацыямі 58 краін свету ў рамках больш 600 дамоў. Сумесна з партнёрамі з краін ЕС навукоўцы ВНУ актыўна ўдзельнічаюць у выкананні звыш 100 праектаў міжнародных праграм, фондаў і грантаў.

Узрастае колькасць заключаных і выкананых кантрактаў на пастаўку навуковай прадукцыі за мяжу. У 2009 г. знешнеэканамічную дзейнасць вялі дзевяць універсітэтаў: БДУІР, БДУ, БНТУ (у тым ліку Тэхнапарк БНТУ *«Металіт»*), БРУ, БелДУТ, БДТУ, ВДТУ, ГДУ, ГДТУ.

У ВНУ Міністэрства адукацыі сёння засяроджаны магутны навуковы патэнцыял – больш 17 тыс. чалавек ПВС і навуковых супрацоўнікаў. Па колькасці дактароў і кандыдатаў навук, занятых навуковымі даследаваннямі, Міністэрства адукацыі лідыруе ў рэспубліцы. Толькі ў 2008 г. да выканання навуковых даследаванняў было прыцягнута больш 850 дактароў, звыш 6 тыс. кандыдатаў навук і каля 5,5 тыс. студэнтаў і аспірантаў. У рэспубліцы ўкаранілася практыка куратарства таленавітых студэнтаў вядучымі навукоўцамі. Паказчыкам эфектыўнасці гэтай працы могуць служыць вынікі рэспубліканскага конкурсу навуковых прац студэнтаў, у якім большая частка работ рыхтуецца пад кіраўніцтвам дактароў і кандыдатаў навук.

У Рэспубліканскім конкурсе навуковых прац студэнтаў ВНУ ў 2008/2009 вучэбным годзе прынялі ўдзел 3956 студэнтаў з 57 дзяржаўных і прыватных ВНУ Беларусі (у тым ліку філіялаў), якімі было заяўлена 3777 работ. Па выніках конкурсу 70 чалавек з 29 ВНУ ўдастоены звання лаўрэата.

У рамках дзяржаўнага загаду на падрыхтоўку навуковых работнікаў вышэйшай кваліфікацыі на 2010 г. ажыццёўлены прыём у аспірантуру і дактарантуру за кошт сродкаў рэспубліканскага бюджэту: залічана 489 аспірантаў вочнай і 256 завочнай форм навучання, 18 дактарантаў.

У аспірантуры сістэмы Міністэрства адукацыі праходзяць падрыхтоўку 2278 чалавек. Тэхнічныя навукі ў аспірантуры ВНУ па колькасці навучэнцаў займаюць першае месца (569 чалавек (25 %)). У дактарантурах ВНУ навучаецца 50 чалавек.

Асноўнымі задачамі развіцця навукова-інавацыйнай дзейнасці вышэйшай школы і павышэння эфектыўнасці дзейнасці па падрыхтоўцы навуковых кадраў вышэйшай кваліфікацыі ў 2010 г. з'яўляюцца:

- *выкананне задач, вызначаных Першым з'ездам навукоўцаў Рэспублікі Беларусь;*
- *развіццё інавацыйнай інфраструктуры ВНУ;*
- *пашырэнне міжнароднага навукова-тэхнічнага супрацоўніцтва, павелічэнне экспартнага патэнцыялу ВНУ і стварэнне ўмоў для нарошчвання экспарту навукова-тэхнічнай прадукцыі;*
- *удасканаленне арганізацыі навукова-інавацыйнай дзейнасці;*
- *павышэнне эфектыўнасці і якасці падрыхтоўкі работнікаў вышэйшай навуковай кваліфікацыі;*
- *пашырэнне сістэмы конкурснага адбору ў аспірантуру шляхам развіцця навукова-даследчай працы студэнтаў і фарміравання механізму «скразнога» планавання тэматыкі курсавых, дыпломных, магістарскіх прац і дысертацыйных даследаванняў;*
- *прыняцце мер па павышэнні адказнасці кіраўнікоў ВНУ, навуковых кіраўнікоў, навуковых кансультантаў за эфектыўнасць і выніковасць дзейнасці па падрыхтоўцы навуковых кадраў і правядзення атэстацыі прафесарска-выкладчыцкіх і навуковых работнікаў ВНУ з улікам эфектыўнасці іх дзейнасці па падрыхтоўцы навуковых кадраў.*

Міжнародная дзейнасць

Міжнародная дзейнасць у сферы адукацыі, навукі і маладзёжнай палітыкі ажыццяўляецца на падставе 63 міжнародных дамоў, у тым ліку 30 міжурадавых і 33 міжведамасных.

У рамках рэалізацыі міжнародных дамоў аб супрацоўніцтве ў вобласці адукацыі ў 2009 г. 48 грамадзян Рэспублікі Беларусь накіраваны на вучобу ў замежныя ВНУ (20 – у КНР, 9 – у Літоўскую Рэспубліку, па 7 – у Славацкую Рэспубліку і В'етнам, 5 – у Сірыйскую Арабскую Рэспубліку) і 52 грамадзяніна замежных дзяржаў прыняты на вучобу і стажыроўку ў ВНУ Рэспублікі Беларусь (20 грамадзян КНР, 10 грамадзян В'етнама, 9 грамадзян Літоўскай Рэспублікі, 7 грамадзян Славакіі, 3 грамадзяніна Кыргызстана, 3 грамадзяніна Рэспублікі Польшча).

Колькасць прамых міжвузаўскіх дамоў і пагадненняў павялічылася ў 2009 г. на 161 і складае сёння 1649, што на 11 % вышэй узроўню 2008 г., у тым ліку 979 дамоў складзены ВНУ, якія падпарадкаваны Мінадукацыі, 670 – ВНУ, якія знаходзяцца ў падначаленні іншых рэспубліканскіх органаў дзяржаўнага кіравання, і прыватнымі ВНУ.

Больш 3 тыс. прадстаўнікоў беларускіх устаноў адукацыі ўдзельнічалі ў шматлікіх міжнародных форумах, прысвечаных праблемам развіцця адукацыі і навукі, і ў сотнях міжнародных канферэнцый,

сімпозіумаў і нарад. У праведзеных у Беларусі міжнародных мерапрыемствах у вобласці адукацыі прымалі ўдзел звыш 4 тыс. выкладчыкаў і студэнтаў з замежных краін.

Установы адукацыі рэспублікі ў 2009 г. прымалі ўдзел у дзейнасці 126 міжнародных арганізацый.

У 2009 г. на базе БДУ афіцыйна адчынены Інфармацыйны пункт Савета Еўропы (Інфапункт), у якім створана сучасная бібліятэка выданняў Савета Еўропы, у тым ліку на лічбавых носьбітах, якая рэгулярна абнаўляецца, і вэб-сайт.

Міністэрствам адукацыі сумесна з установамі адукацыі праводзілася праца па развіцці супрацоўніцтва з Цэнтральна-Еўрапейскай Ініцыятывай (ЦЕІ). Беларусь заняла трэцяе месца пасля Італіі і Сербіі па ступені актыўнасці ўдзелу і прыцягнення сродкаў тэхнічнай дапамогі ў рамках праектнай дзейнасці ЦЕІ ў вобласці культуры, навукі і тэхналогій.

У 2009 г. Міжнародным Вышаградскім Фондам была працягнута рэалізацыя спецыяльнай адукацыйнай праграмы для беларускіх студэнтаў і навуковых супрацоўнікаў у колькасці 60 семестраў навучання ў любой дзяржаўнай або прыватнай ВНУ Венгрыі, Польшчы, Славакіі і Чэхіі.

З мэтай наладжвання сістэмы супрацоўніцтва з Еўрасаюзам у рамках ініцыятывы *«Усходняе партнёрства»* функцыянуе міжведамасная працоўная група. Вызначаны пералік грамадскіх арганізацый, творчых саюзаў і асацыяцый, якія падключаюцца да работы ў рамках платформы.

Падрыхтаваны і зацверджаны План мерапрыемстваў па актывізацыі ўзаемадзеяння з ЕС у рамках платформы № 4 *«Кантакты паміж людзьмі»,* за якую адказвае Міністэрства адукацыі.

У 2009/2010 вучэбным годзе ў ВНУ Рэспублікі Беларусь навучаецца 9048 замежных грамадзян з 84 замежных дзяржаў, у тым ліку ў ВНУ Міністэрства адукацыі – 5169 чалавек (57,1 % ад агульнай колькасці навучэнцаў), у ВНУ іншых органаў дзяржаўнага кіравання – 3804 чалавекі (42,1 %), у прыватных ВНУ – 75 чалавек (0,8 %). З іх на ўмовах поўнай аплаты навучаецца 8291 чалавек (119 % да ўзроўню 2008/2009 вучэбнага года), у тым ліку ў ВНУ Міністэрства адукацыі – 4637 чалавек (56 % ад агульнай колькасці замежных грамадзян, якія навучаюцца платна), у ВНУ іншых органаў дзяржаўнага кіравання – 3579 чалавек (43 %), у прыватных ВНУ – 75 чалавек (каля 1 %).

За кошт сродкаў рэспубліканскага бюджэту навучаецца 757 чалавек (132 % да ўзроўню 2008/2009 вучэбнага года), у тым ліку ў ВНУ Міністэрства адукацыі – 532 чалавекі (70 % ад агульнай колькасці навучэнцаў бюджэтнай формы), у ВНУ іншых органаў дзяржаўнага кіравання – 225 чалавек (30 %).

Назіраецца рост колькасці замежных грамадзян, якія навучаюцца ў ВНУ Рэспублікі Беларусь. Так, у 2009/2010 вучэбным годзе іх на 1511 чалавек (20 %) больш, чым у 2008/2009, а ў 2008/2009 – на 969 чалавек (15 %), чым у 2007/2008.

Больш за ўсё прадстаўнікоў з Туркменістана (2803) і КНР (1828), што складае 4631 чалавек або 51 % ад агульнай колькасці замежных грамадзян, якія навучаюцца ў нас.

З мэтай рэкламы нацыянальнай сістэмы адукацыі падрыхтаваны інфармацыйны буклет *«Вышэйшая адукацыя ў Беларусі»* на англійскай, кітайскай, іспанскай і рускай мовах.

Прадстаўнікі ВНУ рэспублікі прынялі ўдзел у 4 Міжнародных і Нацыянальных адукацыйных выстаўках, якія фінансаваліся рэспубліканскім бюджэтам.

Працягвалася супрацоўніцтва з беларускай дыяспарай у вобласці адукацыі. У 2009 г. быў распрацаваны і зацверджаны *«Механізм рэалізацыі міжведамасных дамоў у вобласці адукацыі з Літоўскай Рэспублікай, Латвійскай Рэспублікай і Рэспублікай Польшча ў частцы прыёму на навучанне ў вышэйшыя вучэбныя ўстановы Рэспублікі Беларусь асоб беларускай нацыянальнасці, якія з'яўляюцца грамадзянамі названых дзяржаў і (або) пражываюць на іх тэрыторыі».* У яго рамках была прадстаўлена квота для ільготнага паступлення асобам беларускай нацыянальнасці (для Літвы – 20 чалавек, Латвіі – 10, Польшчы – 20).

Вялася актыўная праца па ўмацаванні супрацоўніцтва з КНР. У 2008/2009 вучэбным годзе на навучанне ў Рэспубліку Беларусь прынята 1828 кітайскіх грамадзян, што складае 110 % да ўзроўню мінулага года. 26 ВНУ маюць 105 прамых дамоў аб супрацоўніцтве ў вобласці адукацыі і навукі з установамі адукацыі КНР, у тым ліку ў 2009 г. заключана 15 новых дамоў.

З мэтай удасканалення і павышэння эфектыўнасці міжнароднага супрацоўніцтва ў бягучым годзе неабходна вырашыць шэраг задач:

• *удасканальваць нарматыўную прававую базу, якая рэгулюе міжнароднае супрацоўніцтва з замежнымі краінамі і міжнароднымі арганізацыямі;*

• *выканаць аб'ёмы экспарту адукацыйных паслуг у рамках Нацыянальнай праграмы развіцця экспарту на 2006–2010 гг.;*

• *вырашыць праблему фінансавання выдаткаў на адукацыйную і выставачную дзейнасць за мяжой, навучанне і стажыроўку замежных грама-*

дзян у рамках міжнародных дамоў, прыцягнення для працы ў дзяржаўных ВНУ Рэспублікі Беларусь аўтарытэтных выкладчыкаў з-за мяжы з улікам вопыту, які выкарыстоўваецца ў вядучых універсітэтах свету;

• *выканаць прынятыя абавязкі па супрацоўніцтву з замежнымі краінамі ў рамках міжнародных дамоў у вобласці адукацыі, якія дзейнічаюць, у тым ліку актывізацыі супрацоўніцтва з краінамі Еўропы ў рамках ініцыятывы «Усходняе партнёрства», КНР, краінамі Блізкага Ўсходу;*

• *узмацніць кантроль за своечасовым ажыццяўленнем адміністрацыйных працэдур, а таксама за дзейнасцю арганізацый, якія накіроўваюць на аздараўленне ў замежныя краіны дзяцей-сірот, студэнцкую моладзь на працу і вучобу за мяжу.*

Сацыяльная і выхаваўчая праца

Асаблівая ўвага ў мінулым годзе надавалася арганізацыі ідэалагічнай працы ў ВНУ, падтрымцы дзейнасці студэнцкага самакіравання БРСМ. 20 лютага 2009 г. у БДУ адбылася сустрэча Міністра адукацыі А. М. Радзькова з прадстаўнікамі студэнцкага актыву ВНУ краіны на тэму *«Студэнцкае самакіраванне: стан, праблемы і перспектывы»*. 17 лістапада 2009 г. на базе БДУІР адбылася сустрэча А. М. Радзькова з прадстаўнікамі студэнцкага актыву ВНУ краіны на тэму *«Будучыню краіны вызначае моладзь»*.

З мэтай удасканалення ідэалагічнай і выхаваўчай працы з дзецьмі і студэнцкай моладдзю ў 2009 г. праведзены шэраг рэспубліканскіх мерапрыемстваў метадычнага характару.

Ажыццёўлены меры па актуалізацыі раённых і абласных банкаў дадзеных аб дзецях-сіротах і дзецях, якія засталіся без апекі бацькоў. У вышэйшых, сярэдніх спецыяльных і прафесійна-тэхнічных установах адукацыі банкі дадзеных аб дзецях-сіротах папоўнены інфармацыяй аб асобах ва ўзросце да 23 гадоў з ліку дзяцей-сірот, якія знаходзяцца на дзяржаўным забеспячэнні.

Працягнута праца па ўмацаванні матэрыяльных умоў для правядзення фізкультурна-аздараўленчай і спартыўна-масавай працы з моладдзю. Фактычнае выкананне ў 2009 г. сацыяльных стандартаў па забяспечанасці вучэбных устаноў пляцам спартыўных пласкасных будынкаў (1,62 м^2), будынкаў спартыўнага прызначэння (0,5 м^2) у разліку на аднаго навучэнца па краіне ў цэлым перавышае нарматыў і складае 16,15 м^2 і 1,14 м^2 адпаведна. Забяспечанасць устаноў адукацыі краіны спартыўным інвентаром і абсталяваннем склала 57,6 % (у 2008 г. – 53,4 %).

У 2009 г. праведзена Рэспубліканская ўніверсіяда па 26 відам спорту. Пры 18 ВНУ, 2 СДЮШАР (г. Гомель і г. Гродна) і камітэце па адукацыі Мінскага гарвыканкама забяспечана функцыянаванне 15 створаных і 23 замацаваных клубных каманд.

Працягнута работа па фарміраванні здаровага ладу жыцця і прафілактыцы шкодных звычак сярод дзяцей і студэнцкай моладзі.

У рамках ажыццяўлення кантролю за выкананнем Закона Рэспублікі Беларусь *«Аб сацыяльнай абароне грамадзян, якія пацярпелі ад катастрофы на Чарнобыльскай АЭС»* праведзены аналіз забяспечанасці месцамі ў інтэрнатах навучэнцаў вышэйшых і сярэдніх спецыяльных вучэбных устаноў, якія пражываюць на тэрыторыі радыёактыўнага забруджвання. У бягучым вучэбным годзе месцамі ў інтэрнатах забяспечаны 10 181 студэнт ВНУ (усе яны маюць льготы) (для параўнання: ў 2008/2009 вучэбным годзе месцамі ў інтэрнатах былі забяспечаны 8700 студэнтаў ВНУ).

У пацярпелыя раёны па выніках размеркавання 2009 г. накіравана 1037 маладых спецыялістаў, якія атрымалі педагагічную спецыяльнасць, што складае 96 % ад заяўленай колькасці (для параўнання: у 1995 г. такая заяўка была задаволеная на 71,4 %).

У новым годзе неабходна працягнуць працу над рашэннем наступных задач:

• *павышэнне эфектыўнасці арганізацыі ідэалагічнай і выхаваўчай працы ва ўстановах адукацыі;*

• *фарміраванне сацыяльна актыўнай асобы праз культурна-дасугавую дзейнасць ва ўстановах адукацыі;*

• *узмацненне ролі класнага кіраўніка, куратара вучэбнай групы ў выхаваўчым працэсе;*

• *захаванне і развіццё сеткі ўстаноў пазашкольнага выхавання і навучання, спецыялізаваных вучэбна-спартыўных устаноў, павышэнне якасці вучэбна-выхаваўчага працэсу ў іх;*

• *павышэнне якасці працы органаў кіравання адукацыяй і ўстаноў адукацыі па стварэнні і рэалізацыі эфектыўных мадэлей адпачынку і аздараўлення дзяцей;*

• *павышэнне масавасці фізкультурна-спартыўнага руху;*

• *аптымізацыя механізму міжведамаснай працы па рэалізацыі Дэкрэта Прэзідэнта Рэспублікі Беларусь ад 24 лістапада 2006 г. № 18 «Аб дадатковых мерах па дзяржаўнай абароне дзяцей у небяспечных сем'ях»;*

• *аптымізацыя дзейнасці сацыяльна-педагагічнай і псіхалагічнай службы ўстаноў адукацыі.*

Научно-инновационный ресурс университета – развитию региона

Г. А. Хацкевич,
профессор, доктор экономических наук, проректор
по научной работе и инновациям;
В. В. Тарковский,
доцент, кандидат физико-математических наук,
заместитель начальника
научно-исследовательской части;
Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы

В истории становления нашего университета в качестве современного научного и учебно-методического центра Гродненского региона можно выделить несколько этапов. Первый этап (1940–1978) – время закладывания фундаментальных основ высшей школы, накопления сил, кадрового и научного потенциала и, таким образом, создания условий для преобразования Гродненского педагогического института в государственный университет. Второй (1978–2005) – становление и развитие вуза как классического университета. Третий этап начался в 2005 г. и характеризуется качественными внутренними изменениями университетского образования, науки и управления в соответствии с требованиями рыночной экономики и европейской интеграции.

Наш университет сегодня ориентирован на инновационное развитие. Активизация инновационной деятельности в научно-технической и производственной сфере является одним из национальных приоритетов, определенных программой социально-экономического развития Республики на 2006–2010 гг. Основными факторами, обеспечивающими рост национальной экономики, признаны: научно-технический потенциал, природные ресурсы, интеграция в мировую экономику, создание и концентрация ресурсов для выполнения крупных проектов, инновационный путь развития и опережающая подготовка инженерных и научных кадров.

Главной целью научной деятельности университета на современном этапе является развитие фундаментальных и прикладных научных исследований, а также обеспечение подготовки специалистов, научных и научно-педагогических кадров на уровне мировых квалификационных требований, эффективное использование образовательного, научно-технического и инновационного потенциала для развития экономики и решения социальных задач страны.

Научно-исследовательская и инновационная деятельность в университете осуществляется исходя из следующих основных принципов:

- *единство научного и образовательного процессов и их направленность на экономическое, социальное и духовное развитие общества;*
- *концентрация ресурсов на приоритетных направлениях научных исследований, проведение полного цикла исследований и разработок, заканчивающихся созданием готовой научной продукции;*
- *поддержка ведущих ученых, научных коллективов и научно-педагогических школ, развитие научно-технического творчества молодежи;*
- *интеграция науки и образования в международное сообщество.*

Приоритетными направлениями научной и инновационной деятельности являются:

- *энергообеспечение, нетрадиционные и возобновляемые источники энергии, энергосбережение и эффективное использование энергии; создание энерго- и ресурсоэкономичных архитектурно-конструктивных систем нового поколения;*
- *механика машин, обеспечение надежности и безопасности технических систем, повышение конкурентоспособности продукции машиностроения;*

Руководство университета в научной лаборатории физического факультета (1985)

• *физические, химические, биологические и генетические методы и технологии получения новых веществ, материалов, модифицированных биологических форм, наноматериалы и нанотехнологии;*

Руководитель лаборатории биохимии биологически активных веществ Л. И. Нефедов (в центре) с коллегами

• *разработка новых лечебных, диагностических, профилактических и реабилитационных технологий, приборов и изделий медицинского назначения, лекарственных и иммунобиологических препаратов, клеточных и молекулярно-биологических технологий;*

• *математическое и физическое моделирование систем, структур и процессов в природе и обществе, информационные технологии, создание современной информационной инфраструктуры;*

• *конкурентоспособные изделия радио-, микро-, нано-, СВЧ- и силовой электроники, микросенсорики, лазерно-оптической техники, разработка новых видов приборов, в том числе для научных целей;*

• *экологическая безопасность, охрана окружающей среды, полезные ископаемые и недра Беларуси, эффективное использование и возобновление природных ресурсов, предупреждение и ликвидация последствий чрезвычайных ситуаций;*

• *теоретико-методологические основы становления в Республике Беларусь инновационной социально ориентированной экономики, обеспечивающей ее устойчивое развитие во взаимодействии с мировой экономической системой;*

• *философско-мировоззренческие предпосылки и логико-методологические основания общественного прогресса и социальной устойчивости, развития личности, культуры и образования, формирования идеологии белорусского общества.*

В университете большое внимание уделяется подготовке и аттестации кадров высшей научной квалификации. В аспирантуре открыты 33 специальности, на них в 2009 г. обучалось 148 человек: 86 – с отрывом от производства, 62 – без отрыва от производства. Приказом Министра образования Республики Беларусь от 12.02.2009 № 121 открыта докторантура по специальности *«01.04.05 – Оптика»*. Действуют три совета по защите кандидатских диссертаций. Совет К 02.14.02 работает по специальностям *«01.01.01 – Математический анализ»* и *«01.01.02 – Дифференциальные уравнения»* (физико-математические науки). Совет К 02.14.03 – по специальностям *«24.00.01 – Теория и история культуры»* (исторические и философские науки) и *«07.00.09 – Историография, источниковедение и методы исторического исследования»* (исторические науки). Совет К 02.14.04 – по специальности *«10.02.20 – Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание»* (филологические науки). Совет полномочен по 11.05.2010.

Значительно активизирована НИРС. Действует студенческое научное общество. В 2009 г. создан Совет молодых ученых, который

В лаборатории молекулярной спектроскопии

координирует работу СНО и вовлекает талантливых студентов и молодых ученых в научную работу, проведен I съезд молодых ученых ГрГУ.

Количество работ, подаваемых на Республиканский конкурс научных работ студентов, по итогам последнего года увеличено на 64 %. По итогам конкурса 3 работы признаны лауреатами, 11 работ получили первую категорию, 38 – вторую и 50 – третью.

В Послании белорусскому народу и Национальному собранию Республики Беларусь 23 апреля 2009 г. Президент Республики Беларусь определил стратегию повышения конкурентоспособности страны на современном этапе развития: *«Следует задействовать конкурентные преимущества Беларуси, реализовать все без исключения возможности для перехода к инновационной и наукоемкой экономике. Наука и технология на современном этапе предопределяют модернизацию страны».* Исходя из такого подхода, приоритетными на 2010–2015 гг. целесообразно определить те направления науки и техники, научный потенциал которых позволяет реализовать системные проекты создания новых секторов экономики, производств V–VI технологических укладов, обладающих наибольшей добавленной стоимостью и низкой энерго- и материалоемкостью, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья населения, в том числе на базе макротехнологий, которыми обладают белорусские ученые.

Для участия в достижении поставленной стратегической цели и развития инновационной деятельности университет предполагает выступить учредителем следующих малых инновационных предприятий-резидентов КУП *«Научно-технологический парк г. Гродно»:*

• Предприятия *«Интеллектуальное здание»,* которое будет ориентироваться на использование современных информационно-коммуникационных технологий и отработанных технических и технологических решений с целью максимального удовлетворения потребностей потенциальных пользователей – владельцев и арендаторов зданий, а также генеральных подрядчиков. Интеграция в единую информационно-управляющую систему отдельных подсистем и компонентов здания и их взаимодействие на базе единой среды передачи информации рождают новое качество здания – его «интеллект».

• Предприятия *«Геоинформационные системы»,* которое будет ориентировано на разработку программного обеспечения в области геоинформационных технологий и компьютерного моделирования инженерных коммуникаций и использование передовых геоинформационных технологий, пакетов расчетов инженерных сетей (теплоснабжение, водоснабжение), а также пакетов АРМ и пакетов теплотехнических расчетов для Гродненского региона. Основная цель, преследуемая создаваемым предприятием, будет состоять в том, чтобы географические региональные информационные системы стали неотъемлемой частью информационного обеспечения клиентов.

В лаборатории динамики, прочности, износостойкости

• Лаборатории по оценке качества мясо-молочной продукции, которая может быть основана на базе НИЛ *«Биохимия биологически активных веществ»* университета. Предполагается, что данная лаборатория будет разрабатывать и адаптировать методики оценки качества мясо-молочной продукции.

• Учебно-научно-производственного центра физико-технического факультета *«МикроЛаб»,* создаваемого с целью разработки содержания, структуры, аппаратно-программного и методического обеспечения современного компьютеризированного физического практикума, демонстрационного эксперимента и внедрения их в учебный процесс вузов, школ и колледжей, а также для выполнения работ по заказам организаций и предприятий на договорной основе. Основными продуктами, которые будет производить учебно-научно-производственный центр, являются научно-методическое, материально-техническое и информационное обеспечение учреждений образования (вузы, ССУЗы, колледжи, школы).

Ученые ГрГУ считают, что намеченные цели реальны, и слаженная работа всего коллектива станет залогом укрепления и дальнейшего развития научно-инновационной и образовательной сферы Гродненского региона и Республики Беларусь, а белорусская наука обладает достаточным потенциалом, чтобы стать опорой конкурентоспособной экономике.

Система менеджмента университета

Е. А. Ровба,
профессор, доктор
физико-математических наук, ректор;
Ю. Э. Белых,
доцент, кандидат физико-математических наук,
проректор по учебной работе;
Е. Л. Разова,
кандидат философских наук, начальник Центра
университетского менеджмента;
Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы успешно прошел внешний аудит, по результатам которого удостоен национального сертификата органа по сертификации систем управления Белорусского государственного института стандартизации и сертификации (БелГИСС) и международного сертификата TGA (Германия). Этот результат – плод многолетнего труда большого коллектива специалистов университета, международных экспертов и консультантов БелГИСС.

Работа по внедрению системы менеджмента качества в ГрГУ началась в 2000 г., когда стартовал международный проект Tempus UM_JEP 21116-2000 *«Улучшение многоуровневой системы управления Гродненского государственного университета имени Янки Купалы»* с участием наших партнеров из Италии, Швеции, Великобритании и России. Задачей проекта был реинжиниринг системы управления университетом, результатами которого стали внедрение системы университетского стратегического бизнес- и функционального планирования, разработка стратегического плана университета, издание справочника по стратегическому менеджменту.

В том же году началось сотрудничество с Томским политехническим университетом: проведено обучение высшего руководства университета философии TQM и принципам СМК, разработана политика университета в области качества.

В 2005–2007 гг. был реализован международный проект Tempus-Tacis SCM-2003 *«Передача учреждению образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» опыта обеспечения качества в Европейском союзе».* Была проведена международная конференция *«Обеспечение качества высшего образования: европейский и белорусский опыт»,* позволившая обобщить и систематизировать мировой опыт создания систем менеджмента качества в образовательных учреждениях, проанализировать возможности их внедрения в белорусских условиях и создать нормативную основу руководства по менеджменту в университете.

В 2004–2005 гг. совместно с Белорусским государственным университетом выполнена НИР *«Научное обоснование и разработка типовой модели системы управления качеством образования в университете»,* в результате которой были разработаны концептуальные основы типовой модели системы менеджмента качества в университете. Продолжением научной работы стал проект *«Методическое обеспечение разработки и внедрения вузовских систем менеджмента качества»,* реализованный в сотрудничестве с БГТУ.

Новый этап совершенствования системы менеджмента ГрГУ начался с принятия решения о подготовке ее к сертификации на соответствие требованиям СТБ ISO 9001-2009 на основании приказа Министерства образования № 1000 *«О развитии в вузах Республики Беларусь систем управления качеством образования и приведения их в соответствие с требованиями государственных стандартов Республики Беларусь и международных стандартов».*

В университете приказом ректора была закреплена ответственность руководства через определение уполномоченного по качеству, уточнены функции Центра университетского менеджмента как службы качества, утвержден состав Координационного совета по качеству и рабочей группы по качеству.

Обязательное условие успешного внедрения системы менеджмента качества – обучение руководителей, которые должны играть лидирующую роль и демонстрировать приверженность культуре качества, сотрудников общеуниверситетских служб и научно-педагогических кадров. Руководители и сотрудники университета проходили обучение на курсах Томского политехнического университета, на семинарах европейских вузов-партнеров, на целевых курсах БелГИССа, курсах повышения квалификации, организованных на базе ИПКиПК нашего университета. К моменту сертификации обучение прошли более 150 человек, до конца 2010 г. будет обучено еще 300 человек.

К 2009 г. благодаря участию в ряде конференций и совместных проектах сложились деловые контакты университета с БелГИСС. Как только было принято решение о выходе на сертификацию системы менеджмента, университетом был заключен договор с БелГИСС на оказание консалтинговых услуг и предварительный анализ СМК. В результате предварительного обследования был сделан вывод о недостаточности внедрения в университете только

системы менеджмента качества, которая сегодня представляется лишь одним из элементов целостной системы менеджмента университета наряду со стратегическим, финансовым менеджментом, проектным управлением, менеджментом информации и другими подсистемами.

Принимая решение о документировании системы менеджмента университета, руководство вуза понимало сложность этой задачи, недостаточную организационную и психологическую готовность сотрудников, в первую очередь преподавателей и ученых, к такой работе. Основная сложность виделась на этапе внедрения. Поэтому был выбран путь максимального привлечения к разработке документации сотрудников, непосредственно отвечающих за реализацию процессов и работ.

Координировать работы по внедрению СМК было поручено Совету по качеству и Центру университетского менеджмента, в состав которого входит отдел менеджмента качества. Для преодоления негативного отношения персонала университета к инновационному управлению, максимального использования интеллектуального и креативного потенциала наибольшего количества сотрудников в ГрГУ было решено уйти от жесткого определения функций по разработке и внедрению СМК и применить элементы адхократии. Адхократия, в отличие от иерархичной функциональной структуры управления, представляет собой управление, основанное на добровольном творческом участии в малых группах, постоянном обучении персонала, гибком разделении функций и ответственности в группах при постоянном совершенствовании совместной работы. В разработку документации СМК были вовлечены сотни людей. Тем самым реализовались ключевые принципы ИСО – информированность сотрудников, обучение принципам СМК, широкая вовлеченность персонала в совершенствование качества и принятие решений. В структурных подразделениях, где в данной работе участвовало большинство сотрудников, стандарты успешно прижились. Сложнее внедрение проходило на факультетах и кафедрах, поскольку лишь незначительная часть преподавателей и сотрудников принимала участие в написании документов. Расширение этого круга – задача следующего этапа по развитию системы менеджмента.

Система менеджмента университета распространена на процессы довузовской подготовки, подготовки специалистов на первой ступени, магистров на второй ступени высшего образования, подготовки научных кадров высшей квалификации, переподготовки и повышения квалификации кадров, научно-исследовательской и инновационной деятельности, воспитательной работы. Система менеджмента охватывает все учебные и общеуниверситетские структурные подразделения. Документирование системы в таких масштабах велось не просто как описание существующего положения дел, но как создание научно обоснованной системы, ее постоянное улучшение, выявление проблем и их устранение.

Вручение сертификатов соответствия системы менеджмента качества

В качестве примеров системных изменений можно привести следующие. Принципами СМК являются системный подход и принятие решений с опорой на факты. Для нас это означает формирование стратегических документов – тех, что задают направление движения всего университета, – на основе детального анализа результатов работы, реализации планов, достижения целей, оценки удовлетворенности потребителей и других заинтересованных сторон. В рамках внедрения стратегического менеджмента были сформулированы стратегические и оперативные цели деятельности по основным и обеспечивающим процессам, установлены цели для всех структурных подразделений вплоть до отделов и кафедр для обеспечения целенаправленной работы и анализа результативности и эффективности деятельности.

Система мониторинга, измерений и контроля качества включает 10 плановых исследований в течение года. Один из инструментов мониторинга – социологические исследования для оценки удовлетворенности студентов качеством и организацией учебного процесса, удовлетворенности персонала стилем руководства, руководителей структурных подразделений – материально-техническим и ресурсным обеспечением деятельности. В совместных с органами областной власти комплексных долгосрочных программах подготовки кадров по отдельным направлениям и специальностям были апробированы методики и механизмы университетской СМК, такие как маркетинг и оценка потребностей потребителей и заинтересованных сторон.

С целью оптимизации и согласования СМК со стратегическим и оперативным планированием и с учетом требований системы анализа результативности процессов и оценки со стороны руководства в университете также была изменена система планирования. *Во-первых,* все планирование, кроме планирования учебной нагрузки, гармонизировано и осуществляется на календарный год; *во-вторых,* был введен общеуниверситетский план работы на календарный год, который создавался на основе предложений кафедр и факультетов по реализации целей университета, государственных нормативно-правовых актов и установок вышестоящих органов. Работа функциональных общеуниверситетских подразделений строится на основе этого плана, что позволяет нацелить работу служб на обеспечение потребностей кафедр и факультетов, реализующих учебный, научно-исследовательский и инновационный, воспитательный процессы.

В нашем университете большое внимание всегда уделялось информатизации и автоматизации управления основными и обеспечивающими процессами. По уровню обеспеченности студентов и сотрудников компьютерной техникой университет занимает одно из лидирующих мест среди вузов республики. Сайт ГрГУ в белорусском рейтинге образовательных сайтов – первый по посещаемости и вместе с сайтом БГУ отмечен в мировом рейтинге университетов.

Важной особенностью системы менеджмента стало формирование информационной поддержки на основе сайта, электронного документооборота, АСУ и электронной почты. Все документы системы менеджмента доступны пользователям в электронном виде на специальном сайте, что обеспечивает единое управление этими документами в масштабе всего университета. Кроме того, работа с электронными документами существенно сокращает расходы и экономит ресурсы и время. В основе дальнейшей работы по автоматизации управления всеми процессами – требования СТБ ISO/JEC 27001 *«Менеджмент информационной безопасности».*

Несколько лет назад в ГрГУ начала развиваться система частичной финансовой самостоятельности факультетов, в основе которой лежит принцип фиксированных отчислений от доходов факультетов в централизованный фонд для решения задач развития университета, что позволило существенно повысить ответственность и самостоятельность руководителей структурных подразделений, создало основу для принятия экономически обоснованных решений при удовлетворении потребностей потребителей. Стратегическая цель университета на период до 2015 г. – внедрить систему бюджетирования в полном объеме.

Еще одной стратегической целью является внедрение в университете проектного управления. Наш университет взаимодействует от Республики Беларусь с ISO/TC 206 *«Менеджмент проектов».* Именно принципы проектного менеджмента лежали в основе организации подготовки системы менеджмента к сертификации.

Разработчики в некоторых случаях руководствовались не только требованиями стандарта СТБ ISO 9001-2009, но и ориентировались на требования ISO 9004:2009 и ISO 9004:2000, на критерии премии правительства Республики Беларусь в области качества и нормативно-правовые акты Министерства образования.

Вместе с тем аудит системы менеджмента университета показал, что во многих случаях действующая нормативная база, регламентирующая учебную, научную и воспитательную работу, должна быть скорректирована для гармонизации с требованиями стандартов серии ISO. Актуальна роль Министерства образования в обобщении опыта вузов нашей страны, формировании общих подходов в работе над СМК университетов, поддержании взаимодействия с БелГИИС и другими сертифицирующими органами. В проведении аудита системы менеджмента университета, прошедшего в ГрГУ, участвовали первый заместитель Министра образования Республики Беларусь А. И. Жук и первый заместитель председателя Государственного комитета по стандартизации Республики Беларусь В. В. Назаренко.

Успешно пройден важный этап развития системы менеджмента университета, который показал результативность внедрения современных концепций менеджмента в системе образования. Кроме того, определены задачи на будущее, среди них – обеспечение лидерства университета в вопросах качества. Уровень этой задачи соответствует уровню опыта и потенциала университетов нашей страны.

Университет – сообщество инициативных и социально ответственных людей

С. В. Агиевец,
проректор по учебной и воспитательной работе
и социальным вопросам,
кандидат юридических наук, доцент;
Н. В. Козловская,
начальник Управления воспитательной работы
с молодежью, кандидат исторических наук;
Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы

Конкурентоспособность выпускников университета должна проявляться не только в качестве знаний, профессионализме, но и в высоких моральных принципах и установках. Огромным потенциалом в формировании личности молодого специалиста обладают студенческие инициативы, вовлекающие молодежь в разнообразные социальные практики и формирующие у них чувство солидарности, сопричастности, ответственности за себя и свою страну. Бескорыстные инициативы во благо других являются показателем уровня гражданской активности общества. Приоритетной задачей воспитательной работы в ГрГУ является развитие позитивных студенческих инициатив, отвечающих идеологии и основным направлениям развития белорусского государства. Вовлеченность, сознательность, ответственность, добрая воля – вот основные характеристики университетского сообщества купаловцев.

Особой формой инициативной, самостоятельной, ответственной общественной деятельности студентов, направленной на решение важных вопросов жизни студенческой молодежи, развитие ее социальной активности, поддержку социальных инициатив, выступает Студенческое самоуправление ГрГУ, представляющее собой целостный механизм, в состав которого входят коллегиальные органы первичной профсоюзной организации студентов, аспирантов и магистрантов, первичной организации общественного объединения *«Белорусский республиканский союз молодежи»,* студенческое научное общество, студенческий клуб и клубы по интересам.

Студенты университета участвуют в реализации масштабного проекта *«Завещано помнить, ценить и беречь нам, внукам Победы»,* цель которого – патриотическое и духовно-нравственное воспитание молодежи, сохранение преемственности поколений и укрепление духовных основ белорусского государства. Данный проект предполагает разнообразные формы и направления деятельности: научно-исследовательскую, шефскую, поисковую, методическую, художественное творчество. В рамках его реализации был создан студенческий патриотический клуб *«Родина»,* объединивший в своих рядах студенческую молодежь, преподавателей, представителей ветеранской организации университета. Активная работа клуба *«Родина»* ведется по трем направлениям: историко-патриотическая и волонтерская работа; научно-исследовательская работа; развитие интернациональных связей. Студенты готовят праздничные вечера встреч ветеранов в преддверии Нового года, Дня защитников Отечества и Вооруженных Сил Республики Беларусь, Дня Победы. Не менее важным является и внимание к ветеранам в дни их рождения и юбилеев.

В 2009 г. в рамках празднования 65-летия освобождения Республики Беларусь от немецко-фашистских захватчиков и победы советского народа в Великой Отечественной войне клубом *«Родина»* совместно с патриотическими клубами Московской академии экономики и права и студентами Барановичского государственного университета были организованы *«Звездные автопробеги»* по маршрутам *«Москва – Малый Ярославец – Юхнов – Ельня – Смоленск – 242 км – Вязьма – Москва» и «Москва – Минск – Брест – Барановичи – Гродно – Смоленск – Москва».* 8 мая 2009 г. члены патриотического клуба *«Родина»* ГрГУ, студенты и учащиеся вузов и колледжей Гродно совместно с представителями интернационального клуба Московской академии экономики и права в рамках областной патриотической эстафеты *«С лампадой Вечного огня»* организовали автопробег по местам боевой славы Гродненского района.

При непосредственном участии членов патриотического клуба *«Родина»* была подготовлена книга *«Равнение на героев Победы».* Студенты активно обсуждали структуру и содержание книги, занимались поиском архивных материалов, готовили фотоматериалы.

16 июля, в день освобождения Гродно от немецко-фашистских захватчиков, прошла презентация книги *«Равнение на героев Победы».* При участии членов клубов *«Родина»* ГрГУ и Московской академии экономики и права презентация книги состоялась также в Бресте, Барановичах, Минске.

За активную работу по патриотическому и духовно-нравственному воспитанию студенческой молодежи патриотический клуб *«Родина»* в 2009 г. отмечен материально Специальным фондом Президента Республики Беларусь на развитие его материально-технической и методической базы.

Студентами и учащимися ГрГУ на протяжении пяти лет проводится общегородская патриотическая акция *«Память»*. Видеоверсия акции распространена во всех общеобразовательных учебных заведениях г. Гродно и области и активно используется в патриотическом воспитании школьников.

Волонтерский десант *«Мы – ветеранам»*

За деятельность по подготовке и проведению патриотической акции *«Память»* ГрГУ отмечен благодарственным письмом Гродненского областного исполнительного комитета. На республиканском конкурсе художественного творчества студентов высших учебных заведений *«АРТ-вакацыі – 2008»* интернет-презентация акции «Память» получила первое место в номинации *«Идея и творческое решение»*.

Одной из наиболее значимых инициатив студентов университета является волонтерское движение. На всех факультетах организована работа волонтерских отрядов. Студенты-волонтеры наладили тесное сотрудничество с Белорусским обществом Красного Креста, областным отделением Белорусского фонда мира, Общественной благотворительной организацией *«Гродненский детский хоспис»,* волонтерами других учебных заведений республики. Волонтеры проводят городские и республиканские благотворительные акции *«Сердце», «Неделя милосердия», «Елка желаний», «Вместе соберем детей в школу», «Рука в руке», «Весенняя Неделя Добра»*. Волонтерский проект студентов факультета математики и информатики *«Территория милосердия»* занял первое место в конкурсе на *«Лучший проект студенческого самоуправления»,* который проводился в Ростовском государственном экономическом университете при содействии Общественной палаты и Министерства образования и науки Российской Федерации.

Социальные инициативы студентов университета *«Откроем душу для ребенка»* (факультет искусств) и *«Молоко – пища наша»* (филологический факультет) получили поддержку и финансирование общественного объединения *«Белорусский Красный Крест»* и были успешно реализованы. Волонтеры осуществляют совместные проекты с детскими домами Гродненской области, Домом малютки, шефствуют над пожилыми людьми г. Гродно. В университете организована работа волонтерского десанта *«Мы – ветеранам»,* направленного на оказание шефской помощи ветеранам войны и труда, воинам-интернационалистам.

В июне 2009 г. волонтерская группа студентов факультета психологии совместно с Управлением воспитательной работы с молодежью осуществили проект *«Мостик»,* в рамках которого была реализована программа социально-психологического тренинга для детей из неблагополучных семей города,

Акция *«Память»*

состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних. Совместные мероприятия с комиссией по делам несовершеннолетних при Гродненском городском исполнительном комитете и администрацией БРСМ Октябрьского района г. Гродно являются практико-ориентированным компонентом научно-методических и организационно-методических проектов Управления воспитательной работы с молодежью.

В университете ведется целенаправленная работа по повышению роли семьи и ответственности родителей в воспитании детей, подготовке молодежи к семейной жизни, пропаганде семейных ценностей, лучших образцов семейного воспитания с целью профилактики социального и латентного сиротства, семейного неблагополучия. С этой целью на базе социально-педагогической и психологической службы Управления воспитательной работы с молодежью был создан Клуб молодой семьи. Организована работа студенческого Женского совета. Ежегодным стало проведение Дня семьи в университете.

На базе Клуба молодой семьи реализуется проект *«Планета счастливых людей»*. Активное участие в реализации мероприятий данного проекта принимают студенты из числа сирот и студенты-инвалиды (технология *«равный обучает равного»*). Совместно с Гродненским городским социальным центром проводится акция *«Вы можете помочь детям-сиротам стать счастливее»*, в которой участвуют более 40 студентов-волонтеров нашего университета (12 из них являются сиротами). В рамках социально-педагогической программы *«Забота»* ежегодно проводится *«Рождественская встреча ректора со студентами»*. Важным в работе с данной категорией студентов был и остается принцип абсолютного принятия личности в рамках индивидуально-ориентированного подхода.

Студенты университета реализуют свой личностный потенциал и приобретают опыт общественной активности (гражданской, трудовой, корпоративной) в рядах первичной организации БРСМ университета, которая насчитывает более 3000 членов и является одним из лидеров в республике по организации вторичной занятости студентов. При подведении итогов третьего трудового семестра 2008 г. Штаб трудовых дел БГСМ ГрГУ за профессионализм, трудолюбие и надежность был признан лучшим среди учебных заведений Гродненской области.

Члены БРСМ много делают для своего города, принимают участие в общегородских и республиканских мероприятиях, в торжественных митингах, посвященных Дню Победы, Дню защитников Отечества и Вооруженных Сил Республики Беларусь, Дню независимости, субботниках по уборке, благоустройству и озеленению города. По-настоящему сплачивают, располагают к душевному общению молодых и людей старшего возраста патриотические акции и вечера, встречи с ветеранами.

Одной из важнейших точек приложения сил студенческого актива под эгидой БРСМ является экологическая акция *«Университет за чистый город»*. Волонтерский отряд *«Университет ЗА! Чистый город»* БРСМ ГрГУ занял второе место в республиканском конкурсе *«Молодежь за чистоту городов и сел»* в номинации *«Лучший волонтерский отряд среди студенческой молодежи»*.

В последние годы особым направлением воспитательной работы со студентами в ГрГУ является

Акция *«Весенняя неделя добра»*

реализация лидерских программ, основная идея которых заключается в формировании лидерских качеств и активной жизненной позиции студенческой молодежи.

Приобрести организаторские и управленческие навыки, навыки проектирования и реализации социально значимых проектов студенты могут, участвуя в работе школы студенческого актива, студенческого пресс-центра *«Рядом с нами»*, в конкурсе *«Студент года»*, волонтерских проектах и акциях. Самые активные студенты университета занимаются в областной школе будущего руководителя при Гродненском областном исполнительном комитете.

За высокие достижения в учебной, научной и общественной деятельности 42 студента университета отмечены именными стипендиями, из них 4 – стипендиями Президента Республики Беларусь. 20 студентов удостоены стипендии Совета ГрГУ.

Акция *«Университет ЗА чистый город»*

Особое внимание в университете уделяем информационному обеспечению идеологической и воспитательной работы.

Проект факультета экономики и управления *«Нара$хват» – новый взгляд, Студенческая газета как инструмент внутреннего PR»* занял третье место на Ярмарке PR-проектов Первого открытого студенческого форума *«ПаPRаць кветка»* (Минск). Автор проекта, главный редактор газеты *«Нара$хват»* Юлия Комар награждена грамотой Управления идеологической работы Гродненского областного исполнительного комитета *«За активное участие в развитии студенческих СМИ»*. Газета *«Нара$хват»* стала призером I Гродненского регионального студенческого форума молодых специалистов *«PR-образ – 2008»*. Команда нашего университета заняла первое место в конкурсе спичрайтинга на IV Всероссийском форуме молодых PR-специалистов *«Сфера»*. Редакторы студенческих газет университета принимали участие в Международном выездном образовательном семинаре-практикуме для редакционных коллегий студенческих газет *«Зимняя школа студенческой журналистики»* (БГУ), где газета *«FORTочка»* получила диплом в номинации *«Лучшая газета отделений журналистики»*.

В университете насыщенная, яркая и разнообразная культурная жизнь. На должном уровне организован досуг студентов. Центр творчества ГрГУ организует и проводит вечера отдыха, дискотеки, фестивали самодеятельности, фотовыставки работ изостудии и студии флористики.

Реализовать свои творческие способности, интересно и содержательно провести досуг студенты могут, участвуя в работе разнообразных клубов по интересам, кружков художественной самодеятельности, студенческих театров, в организации и проведении концертов, фестивалей, творческих вечеров.

Сегодня в университете организована работа 154 кружков и творческих коллективов. Студенческие коллективы художественной самодеятельности объединяют в своих рядах любителей музыки, пения, танца. Широкую популярность приобрели театр моды *«Уни-Арт»,* коллектив современной хореографии *«Адепт»,* коллектив народной песни *«Ясніца»,* студия эстрадного пения *«Уни-SONG»*. Четыре коллектива удостоены звания *«народный»:* коллектив эстрадного танца *«Универ – dance»,* СТЭМ *«Вернисаж»,* эстрадный оркестр *«Каприз»* и клуб славянских единоборств *«Аридан»*. В декабре 2009 г. эстрадный оркестр *«Каприз»* удостоен звания заслуженного любительского коллектива Республики Беларусь.

Ежегодный конкурс художественной самодеятельности среди студентов первого курса *«Alma mater – любовь с первого курса»* демонстрирует творческую фантазию молодежи, неиссякаемый юмор и высокий исполнительский уровень.

Стало доброй традицией проведение в университете ежегодных конкурсов *«Мисс Университет»* и *«Мистер Университет»,* где девушки и юноши демонстрируют внутреннюю и внешнюю красоту, ум, юмор и обаяние.

Интеллектуалы могут проявить себя, принимая участие в работе интеллектуального клуба, конкурсе ораторского мастерства *«Цицероний»*.

Центр творчества выступил инициатором и организатором студенческого подворья *«Студэнцкі карагод»* в рамках VII Республиканского фестиваля национальных культур, который объединил иностранных студентов трех гродненских университетов.

В 2009 г. ГрГУ принял участие в Республиканском фестивале творчества иностранных студентов *«Fest – ART-by»* и был награжден Дипломом за наивысшую активность при проведении фестиваля, значительный вклад в поликультурное воспитание студенческой молодежи и укрепление межнационального диалога.

Одно из основных достижений университетского сообщества – утверждение здорового образа жизни. Студенты ГрГУ не только активно занимаются физкультурой и спортом, но и принимают непосредственное участие в пропаганде здорового образа жизни, являются победителями и призерами чемпионатов Европы, мира, Всемирных универсиад. 55 студентов-спортсменов входят в национальные сборные команды Республики Беларусь, 21 спортсмен принял участие в международных соревнованиях. На чемпионатах и первенствах мира и Европы, Кубках мира и Европы завоевано 4 золотые, 10 серебряных, 9 бронзовых медалей. Четыре студента принимали участие в 24 Всемирной летней Универсиаде (Таиланд, Бангкок).

Семь студентов университета приняли участие в летних Олимпийских и Параолимпийских играх в Пекине (2008).

С 2008/2009 учебного года в ГрГУ реализуется проект *«За университет!»,* целью которого является создание специально подготовленных групп поддержки черлидинга. Проект победил на конкурсе *«Студент года – 2008».* Группы поддержки созданы на 10 факультетах. В декабре 2008 г. на базе университета при поддержке городского исполнительного комитета, общественного объединения *«Белорусская федерация черлидинга и группы поддержки»,* спортивного клуба Управления воспитательной работы с молодежью, кафедры физического воспитания прошел городской семинар *«Черлидинг – инновация в спорте».* В марте 2009 г. на базе университета было организовано первенство по черлидингу среди команд учебных заведений Гродно, Минска и Бреста.

По итогам Республиканского смотра-конкурса на лучшую постановку массовой физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы спортивный клуб ГрГУ занял третье место среди коллективов физической культуры высших учебных заведений.

Вовлечение студентов в реализацию студенческих инициатив оказывает положительное влияние на их внутренний мир, учит важности и ценности служения обществу, гражданской ответственности. Совместная деятельность дает каждому студенту возможность проявлять личную гражданскую ответственность через сотрудничество с другими и развивать такие ценности, как честность, гражданское самосознание, сострадание, понимание важности поликультурного и поликонфессионального многообразия мира.

Деятельность ГрГУ по организации воспитательной и идеологической работы отмечена по итогам республиканского смотра-конкурса на лучшую организацию идеологической и воспитательной работы среди высших учебных заведений:

• первое место в номинации *«Здоровая семья – будущее Беларуси»* занял проект *«Планета счастливых людей»;*

Университетская спартакиада

• третье место в номинации *«Молодежный лидер XXI века»* занял проект *«Студент года»;*

• дипломами участников конкурса награждены проекты *«Нара$хват – новый взгляд, Студенческая газета как инструмент внутреннего PR»* (в номинации *«Медиа и СМИ высшего учебного заведения»*), *«Alma mater – любовь с первого курса»* (в номинации *«Студенческое творчество»*), *«Завещано помнить, ценить и беречь нам, внукам Победы»* (в номинации *«Развитие традиций и идей белорусской государственности»*).

В Гродненском государственном университете имени Янки Купалы социальные инициативы и проекты рассматриваются как важнейший инструмент формирования социально активной, культурно развитой и нравственной личности, способной к созидательной деятельности на благо общества и государства.

Прызначэнні, абранні

Загадам Міністра аховы здароўя Рэспублікі Беларусь ад 11.12.2009 рэктарам Беларускага дзяржаўнага медыцынскага універсітэта прызначаны кандыдат медыцынскіх навук, дацэнт А. В. Сікорскі

Анатоль Віктаравіч СІКОРСКІ нарадзіўся 11 мая 1956 г. у вёсцы Гінтаўшчына Валожынскага раёна Мінскай вобласці.

З дзяцінства марыў аб прафесіі ўрача. Таму пасля заканчэння школы не доўга думаў аб месцы далейшай вучобы. Але пры паступленні ў 1974 г. у Мінскі медыцынскі інстытут з першага разу не прайшоў па конкурсу. Служыў у войску. У 1976 г. мара здзейснілася – стаў студэнтам педыятрычнага факультэта Мінскага медінстытута, які скончыў з адзнакай у 1982 г. Усё далейшае жыццё звязана з роднай альма-матэр. Яшчэ на шостым курсе быў абраны старшынёй прафкама студэнтаў ВНУ. Да 1990 г. сумяшчаў гэтую пасаду з інтэрнатурай і працай урача. Пасля паслядоўна – старшы навуковы супрацоўнік, вядучы навуковы супрацоўнік, асістэнт, дацэнт. З 1997 г. 17 гадоў (да апошняга прызначэння) быў дэканам педыятрычнага факультэта БДМУ.

Анатоль Віктаравіч плённа працуе над доктарскай дысертацыяй па актуальнай навуковай праблеме артэрыяльных гіпатэнзій у дзяцей і падлеткаў. Ён аўтар звыш 150 навуковых публікацый.

Узнагароджаны медалём «За трудавыя заслугі».

Жанаты. Жонка выкладае ў медыцынскім каледжы. Дачка – студэнтка БДМУ.

Загадам Міністра сувязі і інфарматызацыі Рэспублікі Беларусь ад 11.12.2009 рэктарам Вышэйшага дзяржаўнага каледжа сувязі прызначаны кандыдат фізіка-матэматычных навук, дацэнт А. А. Зяневіч

Андрэй Алегавіч ЗЯНЕВІЧ нарадзіўся 10 кастрычніка 1969 г. у Мінску. У 1992 г. скончыў фізічны факультэт Беларускага дзяржаўнага універсітэта. Адначасова з вучобай працаваў электраманцёрам па рамонту і абслугоўванню электраабсталявання ў Мінскім вытворчым аб'яднанні па выпуску аўтаматычных ліній імя 60-годдзя Вялікага Кастрычніка. Служыў у войску.

У 1992–2000 гг. – старшы лабарант, інжынер другой катэгорыі, загадчык лабараторыі, асістэнт, дацэнт Беларускага дзяржаўнага універсітэта інфарматыкі і радыёэлектронікі.

З 2000 г. працуе ў Вышэйшым дзяржаўным каледжы сувязі: спачатку намеснікам дэкана па камерцыйнаму навучанню, пасля дэканам факультэта эканомікі і пошты, а з 2007 г. і да апошняга прызначэння прарэктарам па вучэбнай працы.

Андрэй Алегавіч аўтар 30 навуковых прац, 5 метадычных распрацовак, 2 патэнтаў на вынаходніцтвы Рэспублікі Беларусь. Працуе над доктарскай дысертацыяй.

Жанаты. Жонка – настаўніца. Мае двух дачок школьніц.

Навуковыя публікацыі

- *Узаемасувязь палітыка-кіраўнічага працэсу і развіцця палітычнай навукі ў Рэспубліцы Беларусь*
- *Канцэпт «мадэрнізацыя» ў сучасным палітычным дыскурсе*
- *Шляхі павышэння эфектыўнасці фарміравання прафесійнай кампетэнтнасці будучага юрыста*
- *Вопыт бутстрэп-ацэньвання эфектыўнасці рэкламы адукацыйных паслуг*
- *Фарміраванне эстэтычнай культуры студэнтаў: аналіз сучаснай практыкі ў ВНУ*
- *Аб педагагічнай падтрымцы замежных студэнтаў на этапе падрыхтоўкі да навучання ў ВНУ*
- *Фарміраванне сацыяльнага мыслення будучага спецыяліста ў працэсе навучання ў ВНУ*
- *Характарыстыка паняцця «прафесійная ментальнасць» асобы будучага педагога*

Взаимосвязь политико-управленческого процесса и развития политической науки в Республике Беларусь

Н. А. Антанович,
кандидат политических наук, доцент кафедры политологии юридического факультета Белорусского государственного университета

В современной отечественной политической науке происходит переход от изучения проблем политической теории к исследованию конкретных вопросов, касающихся практики государственного управления. Увеличилось количество диссертационных исследований по проблемам государственного управления, политико-управленческих технологий. Эта тенденция в целом соответствует потребностям системы государственного управления республики. По мере развития и институциализации белорусской политической системы со стороны органов государственной власти и управления увеличивается запрос на прикладное политологическое знание. Таким образом, важной функцией белорусской политической науки является подготовка кадров для органов государственного управления.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 05.01.2010.

Круг исследователей, изучавших проблемы взаимодействия органов государственной власти и политологического сообщества, достаточно широк. К числу наиболее значимых можно отнести работы белорусских авторов В. А. Божанова, В. А. Бобкова, В. В. Бущика, В. Н. Ватыля, В. А. Мельника, Е. В. Матусевича, С. В. Решетникова; российских авторов Я. А. Пляйса, Д. М. Воробьева, О. Ю. Малиновой, Ю. А. Сунгурова, Е. В. Шестаковой; исследования украинских авторов О. Е. Глоба, Ю. Г. Кальниша, М. Пашкова, В. Чалого. Цель данной статьи – рассмотреть взаимосвязь развития политической науки и политико-управленческого процесса в Республике Беларусь.

Становление политико-управленческих наук напрямую связано с выделением и профессионализацией политического анализа как прикладной специализированной деятельности. Прикладной политический анализ является составной частью политико-управленческих дисциплин, которые включают: собственно политический анализ, теорию принятия политических решений, политическое управление. С нашей точки зрения, в Республике Беларусь складывается особое направление политической науки – политическая аналитика в государственном управлении. Эта тенденция характерна для политической науки в целом. Так, украинский ученый Ю. Г. Кальниш свою докторскую диссертацию *«Формирование теоретико-методологических основ политической аналитики в государственном управлении Украины»* посвятил специфическому направлению в политическом анализе: *«Сегодня в Украине углубилось взаимодействие двух фундаментальных теоретико-прикладных наук – политологии и государственного управления, на их пересечении рождается специфическое научное направление – политическая аналитика в государственном управлении»* [1, с. 13].

Политический анализ позволяет выделить основные этапы политического процесса и связать

их с этапами государственного управления. Процесс государственного управления включает несколько этапов: 1) государственное строительство, 2) исполнительно-распорядительное управление, 3) оперативное и тактическое управление. Первый этап связан с формулированием государственной политики, а значит, с политическим управлением. Второй и третий этапы – с реализацией государственной политики, с государственным управлением в узком смысле слова, т. е. с административным управлением.

Политический анализ процессов государственного управления имеет иерархическую структуру: начинается с ситуационного анализа и заканчивается прогнозом и принятием решений. Полная схема принятия решений является полной схемой всего политического анализа. Политический анализ государственного управления основан на использовании модели политико-административной системы, которая выступает конкретизацией модели политической системы. Политико-административная система включает государственные органы, обладающие определенной внутриорганизационной структурой, ресурсы, управленческие технологии. В современном государстве органы управления реагируют на общественно значимые проблемы и ориентируются на их разрешение с учетом разработанной государственной стратегии и требований рыночной конкуренции. Политологический подход к изучению государственного управления связан с выделением и последующим анализом политического управления, политико-административных отношений и политико-административной системы. На наш взгляд, политическое управление – это процесс постановки общенациональных задач, выработки политического курса, принятия решений на общегосударственном уровне, в который вовлечены органы государственной власти, частный сектор и организации гражданского общества.

В Республике Беларусь сложились две основные научные школы исследования проблематики политического управления: политико-управленческая (Академия управления при Президенте Республики Беларусь) и политологическая (Белорусский государственный университет). За годы работы кафедры политологии БГУ выделились следующие основные направления научной и преподавательской деятельности: теория и методология политической науки; теория государственной политики и управления; политический анализ; процесс принятия и реализации политических решений; политическая идеология и культура; идеология белорусского государства. Ныне действующий *«Образовательный стандарт: Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин»* (Д РБ 02100.5.227-2006) Министерства образования Республики Беларусь (дата введения: 01.09.2008) включает раздел *«Государственная политика и управление в Республике Беларусь»*.

В Беларуси подготовка кадров в области политических наук ведется с 1992 г. Общегосударственный классификатор *«Специальности и квалификации»* создает единую систему специальностей. Согласно классификатору специальность *«Политология»* относится к направлению образования *«Коммуникация»* по профилю *«Коммуникации, право, экономика, управление»* [2] (табл. 1).

Таблица 1

Выдержки из Общегосударственного классификатора Республики Беларусь *«Специальности и квалификации»*

Код	Наименование профиля
Е	Коммуникации, право, экономика, управление
23 01	**Коммуникации**
23 01 01	Международные отношения
23 01 04	Психология
23 01 05	Социология
23 01 06	Политология
24 01	**Право**
24 01 01	Международное право
24 01 02	Правоведение
24 01 03	Экономическое право
25 01	**Экономика и управление**
25 01 01	Экономическая теория
25 01 02	Экономика
25 01 03	Мировая экономика
25 01 06	Менеджмент
26 01	**Государственное управление**
26 01 01	Государственное и муниципальное управление
26 01 02	Государственное управление и право
26 01 03	Государственное управление и экономика

Структура кода специальности выглядит следующим образом: уровень образования – направление образования – группа специальностей – специальность – направление специальности – специализация. Рассмотрим данную структуру на примере:

Е (1) – Коммуникации, право, экономика, управление – уровень образования;

23 – Коммуникации – направление образования;

23.01 – Коммуникации – группа специальностей;

23.01.06 – Политология – специальность (с направлениями);

23.01.06-01 – Политико-юридическая деятельность – специализация.

Разделение специальности *«Политология»* по направлениям представлено в табл. 2.

Таблица 2

Деление профиля «Политология» по направлениям [2]

Шифр	Специальность, специализация	Квалификация
1-23 01 06	Политология по направлениям	
1-23 01 06-01 01 1-23 01 06-01 02 1-23 01 06-01 03 1-23 01 06-01 04	Политология (политико-юридическая деятельность) Политическая власть и политические системы Политика и государственное управление Международные политические отношения	политолог-юрист – юрист, юрист-консультант
1-23 01 06-03 1-23 01 06-03 01	Политология (политический менеджмент) Политический менеджмент	политолог-менеджер

Квалификация *«политолог-юрист»* со специализациями *«Политическая власть и политические системы», «Политика и государственное управление»* дает возможность работать на следующих должностях: политолог, референт, советник, консультант, эксперт, научный сотрудник, юрист-консульт, лаборант с высшим образованием. Наличие в классификаторе направления образования *«Политология»* (1-23) и группы специальностей *«Политология (политико-юридическая деятельность)»* (1-23 01) логично предполагает наличие одноименных научного направления и группы специальностей (специальности научных работников).

Научная отрасль *«Политические науки»* проектировалась для следующих специальностей: 23.00.01 – *«Теория политики, история и методология политической науки»;* 23.00.02 – *«Политические институты и процессы, политическая конфликтология, политические технологии»;* 23.00.04 – *«Политические проблемы международных отношений и глобального развития».* В настоящее время постановлением ВАК Республики Беларусь № 3 от 8 июня 2009 г. утверждена новая номенклатура специальностей по политическим наукам: 23.00.01 – *«Теория и философия политики, история и методология политической науки»;* 23.00.02 – *«Политические институты, процессы и технологии»;* 23.00.03 – *«Политическая культура и идеологии»;* 23.00.04 – *«Политические проблемы международных отношений, глобального и регионального развития»;* 23.00.05 – *«Политическая регионалистика, этнополитика».*

Можно согласиться с С. Н. Князевым и И. И. Ганченком в том, что единое научно-образовательное пространство представлено в рамках четырехступенчатой модели подготовки научных кадров высшей квалификации (рис. 1).

Соответствующее кадровое обеспечение различных отраслей экономики, системы образования и научной сферы является основным способом повышения уровня конкурентоспособности государства и повышения эффективности политико-управленческого процесса. Существует взаимосвязь между подготовкой высококвалифицированных специалистов через систему защит диссертаций и повышением качества подготовки специалистов в области политологии по учебным программам специалиста и магистра. Так, работа по формированию паспортов специальностей ВАК по политическим наукам проходила в тесной взаимосвязи с разработкой стандартов третьего поколения. По мнению председателя ВАК Республики Беларусь А. А. Афанасьева и главного ученого секретаря ВАК Н. В. Гулько, *«принцип единства требований к диссертациям по соответствующим научным направлениям определяет как необходимое условие соответствия их выводов уровню развития данного научного направления на определенный момент времени. Это условие требу-*

Рис. 1. **Четырехступенчатая модель подготовки кадров высшей квалификации [3, с. 30]**

ет периодического пересмотра номенклатуры и паспортов научных специальностей в связи с новыми достижениями в соответствующих областях науки». Кроме того, крайне важно обеспечить высокое качество подготовки диссертаций: *«Под качеством подготовки диссертации следует понимать не только научный уровень выполнения, но и ее направленность, ее связь с насущными нуждами государства. Задача не только в том, чтобы ученые выполняли интересные научные исследования и публиковали их в научных журналах, но и в том, чтобы научные исследования приносили максимальную пользу именно нашей стране, нашему обществу»* [4].

Анализ практического применения результатов исследований белорусских политологов показывает, что часть диссертационных исследований проходит апробацию в системе государственного управления, однако их доля невелика. Так, в органах государственного управления были апробированы научные исследования по следующим направлениям: 1) проблемы развития СНГ (А. Шевченко); 2) проблемы электорального процесса и избирательного законодательства (Е. В. Карпухина); 3) специфика формирования и реализации конфессиональной политики (Л. Е. Земляков); 4) идеологическое обеспечение политического процесса (В. А. Мельник); 5) проблемы национальной безопасности Республики Беларусь (Е. М. Матусевич); 6) геополитический статус Республики Беларусь (С. А. Ломов).

Несмотря на то, что количество исследований, ориентированных на разработку практических проблем государственного управления, увеличивается, механизм, позволяющий обеспечить использование результатов научных исследований в политико-управленческой практике, пока недостаточно четко сформирован.

В мировой практике сложились следующие организационные формы взаимодействия политологического сообщества и органов государственной власти: правительственные аналитические центры, негосударственные аналитические центры (аналитические центры при политических партиях, ассоциации экспертов), научно-образовательные центры. Наиболее распространено на постсоветском пространстве создание правительственных аналитических центров или центров при государственных учреждениях (крупных научно-исследовательских или образовательных учреждений). Первый тип непосредственно встроен в процесс аналитического сопровождения подготовки и принятия политических решений государственными институтами. Органы государственной власти используют не столько результаты разработок академических центров, сколько экспертный потенциал работников этих учреждений. Имеют место дискуссионные форумы с участием ученых и представителей органов государственного управления. Аналитическое сообщество осуществляет вклад посредством подготовки специалистов, организации повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов и служащих органов государственной власти и управления.

Негосударственные аналитические центры бывают двух типов. *Первый тип* – негосударственные аналитические центры (их часто называют «мозговыми трестами»), основанные по частной инициативе и на частные средства. Главным спонсором их деятельности выступает крупный бизнес, действующий через благотворительные фонды. К примеру, в США в 1910 г. в качестве исследовательской организации был основан Фонд Карнеги за международный мир (Carnegie Endowment for International Peace), в 1916 г. был создан Институт Брукингса (Brookings Institution), в 1924 г. – Институт мировых отношений (Institute of World Affairs), 1949 г. – Корпорация *«РЭНД»* (RAND Corporation – сокр. от Research and Development). *Второй тип* – советы и ассоциации. Эти негосударственные организации созданы для согласования при содействии ученых внешнеэкономических и внешнеполитических интересов бизнеса и государства, пример – Американская внешнеполитическая ассоциация (Foreign Policy Association), созданная в 1918 г.

Наиболее распространенными в Республике Беларусь являются научно-образовательные и государственные аналитические центры. Кадры высшей квалификации по политическим наукам задействованы в функционировании как научно-образовательных, так и собственно аналитических центров. В действующих в республике государственных аналитических центрах работают доктора и кандидаты политических наук. Среди государственных аналитических центров Республики Беларусь ведущую роль имеют Информационно-аналитический центр при Администрации Президента Республики Беларусь (ИАЦ) и Институт социально-политических и экономических исследований при Минском горисполкоме. Государственные аналитические центры работают по заказам властных структур, специализируются на проведении мониторинга текущей внутриполитической и внешнеполитической ситуации. В рамках Аналитического центра Комитета государственной безопасности, ИАЦ при Администрации Президен-

та Республики Беларусь, в структурах Министерства иностранных дел, Министерства внутренних дел и Министерства информации Республики Беларусь также работают выпускники специализации *«Политология»* юридического и исторического факультетов БГУ. Есть основания для расширения представительства политологов. Ряд выпускников, работающих в государственных аналитических центрах, являются аспирантами и магистрантами кафедры политологии БГУ, Академии управления при Президенте Республики Беларусь. Так, в 1999–2002 гг. в рамках ИСПИ при Администрации Президента работали 5 выпускников отделения политологии (в том числе 4 аспиранта и соискателя кафедры, 1 кандидат политических наук). В 2003–2006 гг. – 2 выпускника, в том числе 1 аспирант кафедры политологии, 1 кандидат политических наук. В 2007–2008 гг. – 2 выпускника, в том числе 1 аспирант кафедры политологии.

Основным направлением, по которому в настоящее время ведется активная работа политологов, является идеология белорусского государства. Наработки по проблемам социальной, конфессиональной, молодежной политики используются по инициативе институтов государственного управления. Активно развивающимся направлением отечественной политической науки являются социальная политика и государственное управление, проблемы эффективного государственного управления, дебюрократизации госаппарата, организации функционального представительства интересов.

В связи с этим в качестве перспективных форм представления информации органам государственного управления можно предложить участие в экспертизе законопроектов и нормативных актов органов государственного управления, предварительную и послепрограммную оценку государственных программ, проведение семинаров по вопросам молодежной, конфессиональной политики, политики в сфере образования, местного управления и самоуправления, политики в области информатизации, идеологии белорусского государства.

Ключевые направления развития науки признаются значимыми факторами стратегии развития государства и закрепляются соответствующими нормативно-правовыми актами. Разработка приоритетных направлений развития политической науки должна основываться на выявлении важнейших задач развития белорусского государства и соотнесении их с возможностями политической науки. Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 17 мая 2005 г. № 512 утвержден Перечень приоритетных направлений фундаментальных и прикладных научных исследований Республики Беларусь на 2006–2010 гг. Выделим позиции, напрямую касающиеся политической науки: пункт 10. Философско-мировоззренческие предпосылки и логико-методологические основания общественного прогресса и социальной устойчивости, развития личности, культуры и образования, формирования идеологии белорусского общества; в области фундаментальных научных исследований: 10.1. Теоретическое обоснование путей совершенствования белорусской модели общественного развития и сохранения национальной идентичности в контексте мировых социальных, экономических, политических и культурных процессов; 10.2. Философско-мировоззренческие и логико-методологические основы исследования проблем естественно-научной и гуманитарной направленности, история философской, социально-экономической, общественно-политической и духовной жизни белорусского общества; в области прикладных научных исследований: 10.7. Идеологическое и правовое обеспечение построения Союзного государства Беларуси и России, устойчивого инновационного развития белорусского общества и реализации интересов личности; 10.8. Мониторинг и методы поддержания социальной стабильности общества, укрепления семьи, решения гендерных и демографических проблем, совершенствование методов профилактики и борьбы с правонарушениями; 10.9. Совершенствование форм и методов организации и управления социально-трудовой сферой, регулирования миграции, повышения эффективности функционирования системы социальной защиты Республики Беларусь; 10.10. Новые технологии и средства, обеспечивающие функционирование и развитие национальной системы образования и воспитания [5].

На Первом съезде ученых академик профессор, академик-секретарь Отделения гуманитарных наук и искусств НАН Беларуси П. Г. Никитенко следующим образом определил перспективные задачи в области политологии: *«Разработка предложений по совершенствованию социально-политического и экономического развития белорусского общества в условиях глобализации; разработка общественно-функциональных технологий оперативного и стратегического решения конкретных социально-политических проблем, в том числе взаимодействия государств с гражданским обществом»* [6, с. 430].

Таким образом, в развитии белорусской политологии четко прослеживается тенденция роста количества диссертационных исследований по проблемам государственного управления, политико-управленческих технологий, что соответствует потребностям системы государственного управления. По мере развития и институционализации белорусской политической системы со стороны органов государственной власти и управления увеличивается запрос на прикладное политологическое знание. Однако кадры высшей квалификации по политическим наукам задействованы главным образом в функционировании научно-образовательных центров, поэтому необходим эффективный механизм внедрения результатов научных исследований в политико-управленческую практику.

В процессе институционализации политической науки в Республике Беларусь по мере укрепления белорусской государственности задачи белорусской политической науки трансформируются от образовательных и просветительских к исследовательским и технологически обеспечивающим. Накапливается эмпирический материал для проведения национально-государственных исследований. На современном этапе анализ государственных проблем стимулирует формирование политологического научного сообщества. Проблематика разработки основ идеологии белорусского государства, инициированная Главой государства, существенным образом стимулировала изучение государственных процессов в Республике Беларусь. Каждое государство в процессе становления вырабатывает свои модели гражданственности. Идеология государства выступает как репрезентативная социокультурная программа гражданственности.

Список литературы

1. *Кальниш, Ю. Г.* Формування теоретико-методологічних засад політичної аналітики в державному управлінні України: автореф. дис. ... д-ра наук з державного управління: 25.00.01 / Ю. Г. Кальниш. – Київ, 2007. – 36 с.

2. Специальности и квалификации – Спецыяльнасці і кваліфікацыі: общегос. классификатор Респ. Беларусь 011-2001 / УО «Респ. ин-т профессионального образования», ГУО «Респ. ин-т высш. шк.». – Изд. офиц. – Минск: Госстандарт Респ. Беларусь: РИВШ, 2005. – 322 с.

3. *Князев, С. Н.* Наука в государственном управлении и государственное управление в науке / С. Н. Князев, И. И. Ганчаренок // Подготовка научных кадров высшей квалификации с целью обеспечения инновационного развития экономики: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. И. В. Войтова [и др.]. – Минск: БелИСА, 2006. – С. 29–32.

4. *Афанасьев, А. А.* Подготовка и аттестация научных кадров высшей квалификации: состояние, тенденции и перспективы / А. А. Афанасьев, Н. В. Гулько // Подготовка научных кадров высшей квалификации с целью обеспечения инновационного развития экономики: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. И. В. Войтова [и др.]. – Минск: БелИСА, 2006. – С. 20–28.

5. Об утверждении перечня приоритетных направлений фундаментальных и прикладных научных исследований Республики Беларусь на 2006–2010 годы: постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 17 мая 2005 г. № 512 / БелИСА – Белорусский институт системного анализа [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа: http://belisa.org.by/ru/news/stnews/official/ec07cd95e5bee472.html – Дата доступа: 17.10.2009.

6. Первый съезд ученых Республики Беларусь (Минск, 1–2 нояб. 2007 г.): сб. материалов / редкол.: А. Н. Косинец [и др.]. – Минск: Белорус. наука, 2007. – 704 с.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрена взаимосвязь развития политической науки и политико-управленческого процесса в Республике Беларусь. Показано, что в Республике Беларусь складывается особое направление политической науки – политическая аналитика в государственном управлении, что существует взаимосвязь между подготовкой высококвалифицированных специалистов через систему защит диссертаций и повышением качества подготовки специалистов в области политологии по учебным программам специалиста и магистра. Описаны организационные формы взаимодействия политологического сообщества и органов государственной власти. Установлено, что в процессе институционализации политической науки в Республике Беларусь по мере укрепления белорусской государственности задачи белорусской политической науки трансформируются от образовательных и просветительских к исследовательским и технологически обеспечивающим.

SUMMARY

The article is devoted to the connection between Political Science Development and the Political Process in the Republic of Belarus. Were shown that Policy Analysis of Public Policy and Public Administration as special direction of the Belarusian Political Science is formed. There are connection between university education and postgraduate education in the field of Political Science. The forms of think-thanks and analytical centers activity have been studied.

Концепт «модернизация» в современном политическом дискурсе

В. Н. Ватыль,
доктор политических наук, профессор,
Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы

Повестка дня текущей белорусской политики в ближайшее время будет определяться двумя важнейшими событиями – выборами в местные органы власти и выборами Президента. В связи с этим в эпицентре общественного внимания окажутся как вопросы повседневной жизни граждан страны, так и различные грани реализации стратегического курса Беларуси. Одна из тем публичной дискуссии – социально-политическая модернизация, которая имеет полиструктурный и многоуровневый характер проявления и осмысления. В сфере политической практики она, к примеру, актуализируется в программе «2010 год для Беларуси – год качества», для политической науки – продолжением теоретической рефлексии о сущности данного социального феномена.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 05.01.2010.

Белорусскими политологами создан определенный «задел» в изучении как общетеоретических, так и политико-практических аспектов социально-политической модернизации [1]. Подготовлены и защищены диссертации, в которых даются апологетические или критические обзоры теорий и концепций модернизаций иностранных авторов; на полидисциплинарной и историко-сравнительной основе модернизационный подход применяется в осмыслении отечественного и зарубежного политико-исторического процесса, существенное внимание уделяется активной, инициативной роли государства. В научных исследованиях подчеркивается необходимость дальнейшего изучения национально-государственных особенностей модернизационных процессов и их адекватного теоретического понимания [2].

Уровень теоретического осмысления модернизационного концепта, как подчеркивалось нами в предшествующих публикациях, зависит от выбора методологической позиции [3]. Одним из продуктивных подходов является дискурсивная модель, разные грани которой и станут предметом рассмотрения нашей статьи. В силу дискуссионности ряда методологических и теоретических аспектов этой модели сразу обозначим исходные авторские позиции в отношении понятий *«модернизация», «концепт», «политический дискурс»*.

В современном научном языке понятие *«дискурс»* используется очень широко: под ним понимается *«любой текст (устный или письменный, современный или исторический, реальный и искусственно сконструированный) во всей его полноте и многозначности полифоничности и полифункциональности, с учетом реального и потенциального, реального и "достраиваемого", "конструируемого"»* [4]. Соответственно, политический дискурс трактуется как знаково-символический способ коммуникации, нацеленный на производство и воспроизводство идей, образов, смыслов, значений, ценностей и интерпретаций, обеспечивающих репрезентацию, позиционирование и иерархизацию социальных субъектов в динамическом пространстве политики [5]. Фактами дискурса могут быть не только тексты, но и события, вещи, процессы, которые символически отождествляют его *«с любым ценностным смысловым образование»* [6].

Понятие *«концепт»* сегодня одно из наиболее используемых в исследовательском дискурсте о модернизации. С его помощью выявляются ее смысловые характеристики, акцентируется внимание на таких ее сторонах, как целесообразность, необходимость и процессуальность [7]. Концепт как смысловое ядро данного социального феномена, взаимодействуя с понятиями и концепциями, представляют в совокупности интерпретирующие средства, организующие в своей некоторой цельности способы видения модернизационной реальности. В этом смысле они

обладают определенной онтологической *«наполненностью»* [8]. На этой основе применение концептно-дискурсного подхода способствует рассмотрению социально-политической модернизации как совокупности системно выстроенных и оформленных процессов, обладающих временной протяженностью, внутренней логикой и являющих завершенную интерпретацию, сформированную на основе организации «смыслов»» об общем и особенном в модернизационном процессе [9].

Относительно понятия *«модернизация»* заметим, что оно должно (1) иметь специфическое, только ему присущее содержание; (2) относительно близкое к традиционному (обыденному) значению слова *«модернизация»,* и (3) быть связано и соотнесено с другими политическими понятиями, а также (4) с теоретической системой в целом. Структура и значение понятия должны: (5) воспроизводить главные проблемы модернизационного процесса; (6) соответствовать логике его исследования и (7) давать возможность использовать существующие модели объяснения политической реальности и соответствующие им методы исследования [10].

Подобный подход позволит рассматривать социально-политическую модернизацию как один из аспектов универсального процесса социальной модернизации, роль которого, первоначально подчиненная решению задачи экономического роста, по верному замечанию Р. Инглегарта и У. Э. Бейкера, постепенно усиливается до такой степени, что именно политическая модернизация оказывается решающей для успешной трансформации общества традиционного в современное [11]. В данной статье, опираясь на ряд исследований зарубежных и отечественных ученых [12], мы используем интегрированное понятие социально-политической модернизации, понимая, что теоретически и практически этот процесс предполагает формирование, развитие и распространение современных политических институтов, практик, а также соответствующей политической структуры.

Под современными политическими институтами и практиками следует понимать не механическое заимствование западных образцов, а те из них, которые *«в наибольшей степени способны обеспечивать адекватное реагирование и приспособление политической системы к изменяющимся условиям, к вызовам современности»* [13].

При этом под Современностью, мы, вслед за Б. Г. Капустиным, понимаем не некое завершенное состояние социума или вожделенную цель, а ту проблемную ситуацию, *«которая обнаруживает себя как сила негативного, как вызов не только тем бесконечно разнообразным по своему содержанию порядкам, которые мы можем объединить под рубрикой “традиционности”, имеющей одно назначение (тоже негативное) – передать их разрушаемость силой Современности. Она есть постоянно возобновляющийся вызов любым попыткам ее – Современности – собственной “посттрадиционной” стабилизации»* [14].

Обозначив методологические позиции, проанализируем содержание концепта политической трансформации на постсоветском пространстве, одного из наиболее актуализированных в современных исследованиях. Сегодня уже совершенно очевидно (хотя этот факт еще недостаточно отрефлексирован), что политическое развитие постсоветских стран может идти по множеству разнонаправленных траекторий. Чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить, скажем, политические институты и политические процессы в Украине и Туркменистане, Литве и Таджикистане, Беларуси и Эстонии и т. д.

В постсоветском пространстве складывается чрезвычайно широкий спектр политических режимов, структур распределения и воспроизводства власти, формируются разные политические системы. В одних странах завершается консолидация либеральных демократий, закрепляются демократические институты и практики, в других такие институты и практики сочетаются с недемократическими, авторитарными, в третьих формальные демократические процедуры используются в качестве фасада, за которым скрываются новые разновидности автократического правления. Различия настолько велики и беспрецедентны, что перед современным политологическим сообществом встает задача существенного концептуального обновления сложившихся представлений о политических изменениях и политическом развитии.

Опыт политических трансформаций «*третьей волны»* отчетливо продемонстрировал, что институциональная стабилизация и режимная консолидация per se далеко не равнозначны консолидации либеральной демократии. Более того, в подавляющей части «случаев» они означают прежде всего стабилизацию наличного властного режима, обеспечивающего устойчивое воспроизводство сложившейся системы властных отношений, функционирования и распределения власти. В свою очередь, это предполагает элиминацию оппозиции как сколько-нибудь влиятельного политического актора, а также создание и поддержание механизмов легитимации существующего режимного порядка, которые – с учетом имеющихся у власти административных и иных ресурсов – минимизируют (как бы «в пику» формуле А. Пшеворского) неопределенность результатов осуществления формальных процедур. При этом такой режим отличает относительно слабая институализа-

ция – процедуры либо нарушаются, либо оказываются фасадом «реальных» и неинституализированных властных отношений.

Поднятые проблемы режимной консолидации заставляют задуматься и о том, правы ли мы, рассуждая, в частности, о траекториях посткоммунистических трансформаций в терминах *«переходности»,* особенно спустя полтора десятка лет после начала собственно *«транзита».*

Куда, допустим, сегодня «переходят» Туркменистан и Беларусь, Таджикистан и Казахстан или та же Россия? Не случайно в аналитическом лексиконе появился целый набор понятий, пытающихся отразить не *«переходную»,* а *«ставшую»* природу нынешнего политического режима России, – «управляемый плюрализм» (Х. Бальзер), *«электоральный»* (А. Шедлер), *«конкурентный»* (Д. Кольер и С. Левитски) и *«бюрократический»* (Л. Шевцова) авторитаризм, *«моноцентризм»* (И. Бунин) и др.

Очевидно, что эти страны уже «перешли» туда, куда в западных условиях и с учетом конкретных обстоятельств могли *«перейти».* Система власти в них (при том что она недостаточно институализирована) вполне отстроена и обеспечивает достаточно стабильное самовоспроизводство; оппозиция, если не элиминирована, то не выступает в качестве влиятельного политического фактора: гражданское общество недоразвито; право функционально по отношению к самому режиму; неопределенность результатов использования демократических процедур, прежде всего электоральных, сведена к минимуму. Причем это отнюдь не означает завершения и прекращения реформ. Нет, те или иные внутрисистемные реформы могут продолжаться, но они принципиально ограничены существующими режимными рамками.

Если логика (и подтверждающая их фактура) наших рассуждений верна, применительно к результатам и итогам *«третьей волны»* мы имеем дело не с *«переходными»,* а с вполне консолидированными политическими режимами нового типа, которые никак не вписываются в логику «растянутой демократизации». Просто вектор их политического развития оказался не совсем таким (а точнее совсем не таким), как предполагалось в линейной «транзитологической парадигме». Поэтому, с аналитической точки зрения, сейчас гораздо продуктивнее не рассуждать о возможностях их дальнейшего «перехода к демократии», а разобраться в особенностях уже произошедших режимных изменений. Примерно об этом и говорят С. Левитски и Л. Уэй, когда предлагают *«прекратить думать об этих случаях в терминах перехода к демократии и начать размышлять о специфических режимных типах, которыми они и являются».* М. Оттауэй объединяет эти режимные разновидности под рубрикой «полу-авторитаризма», который он понимает как тщательно выстроенные поддерживаемые альтернативные системы, а не как неудавшиеся демократии или демократии в состоянии транзита.

В данной связи возникает серьезная проблема пределов и ресурсов институционального строительства *«новых демократий».* По мнению многих аналитиков, возникновение политических «гибридов» и неоавторитарных режимных разновидностей было в значительной мере обусловлено слабостью институционального дизайна и недостатками конкретного институционального строительства.

Практика демократических транзитов «третьей волны» показывает, что формальная «инаугурация» демократии, т. е. провозглашение демократических институтов и процедур «электоральной демократии», отнюдь не предопределяет общий исход трансформационных процессов. Формальные электоральные процедуры зачастую представляют собой не ключевой компонент *«электоральной демократии»* как промежуточной фазы на пути к демократической консолидации, о чем так любят говорить оптимисты «глобальной демократизации», но совершенно иной политический феномен: трансформацию одной разновидности недемократического режима в другую, нередко завершающуюся консолидацией *«новой автократии».*

Основополагающая теоретико-методологическая установка *«транзитологической парадигмы»,* трактующая современные политические трансформации как движение от авторитарного режима к консолидированной демократии, требует серьезного переосмысления. Тот факт, что транзит зачастую означает не *«векторный»* переход к либеральной демократии, а трансформацию недемократических режимов одного типа в не- (нео-) демократические же режимы иных разновидностей, не просто взрывает линейную логику, но ставит перед нами сложнейшую исследовательскую задачу – разработать новую концептуальную рамку режимных изменений и новую детализированную и дифференцированную типологию современных политических режимов.

Список литературы

1. *Данилов, А. Н.* Переходное общество: Проблемы системной трансформации / А. Н. Данилов. – Минск, 1999. – 432 с.; *Давыденко, С. С.* Политика государства в отношении религиозных организаций в Республике Беларусь (теоретико-методологический аспект): автореф. … канд. полит. наук: 23.00.02 / С. С. Давыденко. – Минск, 2006. – 21 с.; *Мацевило, А. Е.* Институализация перспективного кадрового резерва в государственной молодежной политике Республики Беларусь: автореф. … канд. полит. наук: 23.00.02 / А. Е. Мацевило. – Минск, 2006. – 20 с.; Современные глобальные трансформации и проблема исторического самоопределения восточно-славянских народов / под ред. Ч. С. Кирвеля. – Гродно, 1998. – 532 с.

2. *Матусевич, Е. В.* Национально-государственные интересы Республики Беларусь в контексте процесса глобализации: автореф. … д-ра полит. наук: 23.00.04 / Е. В. Матусевич. – Минск, 2005. – 33 с.; *Малевич, Ю. И.* Эволюция концептуальных подходов к правам человека в условиях глобализации: автореф. … д-ра полит. наук: 23.00.04 / Ю. И. Малевич. – Минск, 2005. – 36 с.; *Ломов, С. А.* Геополитический аспект национальной безопасности Республики Беларусь: автореф. … канд. полит. наук: 23.00.04 / С. А. Ломов. – Минск, 2008. – 21 с.; *Гринева, О. Н.* Политика нейтралитета в условиях глобализации: автореф. … канд. полит. наук: 23.00.04 / О. Н. Гринева. – Минск, 2008. – 21 с.; *Шимов, В. В.* Цивилизационный проект как теоретический инструментарий анализа межгосударственных политических отношений (на примере Беларуси, России и Украины): автореф. … канд. полит. наук: 23.00.01 / В. В. Шимов. – Минск, 2009. – 24 с.; Кизима, *С. А.* Развитие национального государства в условиях глобализации: геополитический аспект: автореф. … д-ра полит. наук: 23.00.04 / С. А. Кизима. – Минск, 2009. – 43 с.

3. *Ватыль, В. Н.* Авторитаризм развития как способ структурной адаптации к процессам глобализации / В. Н. Ватыль // Белорусская политология: многообразие в единстве – II: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 25–26 мая 2006 г., г. Гродно. – Гродно, 2006. – С. 46–48; *Ватыль, В. Н.* Политология белорусского государства: дискурсивный анализ / В. Н. Ватыль // Вестн. ГрГУ. Сер. 1. – 2009. – № 2. – С. 145–147.

4. Методология исследований политического дискурса. – Минск, 2002. – Вып. 3. – С. 10.

5. *Русакова, О. Ф.* Политическая дискурсология: предметное поле, теоретические подходы и структурная модель политического дискурса / О. Ф. Русакова, Д. А. Максимов // Полис. – 2006. – № 4. – С. 29.

6. *Ильин, М. В.* Политический дискурс / М. В. Ильин // Политология: лексикон / под ред А. И. Соловьева. – М., 2007. – С. 539.

7. *Степанов, Ю. С.* Константы: словарь русской культуры: изд. 2-е, испр. и доп. / Ю. С. Степанов. – М., 2001. – С. 44; *Неретина, С. С.* Концепт / С. С. Неретина // Новая философская энциклопедия: в 4 т. – Минск, 2001. – Т. 2. – С. 503.

8. *Абушенко, В. А.* Концепт / В. А. Абушенко, Н. Л. Кацук // Новейший философский словарь: 2-е изд., пер. и доп. – Минск, 2001. – 503 с; *Алексеева, Т. А.* Политическая философия: от концепций к теориям / Т. А. Алексеева. – М., 2007. – С. 65.

9. *Ильин, М. В.* Слова и смыслы. Опыт описания ключевых политических понятий / М. В. Ильин. – М., 1997. – С. 15–43.

10. *Ледяев, В. Г.* Власть: концептуальный анализ / В. Г. Ледяев. – М., 2000. – С. 84–87; *Матвеенко, Ю. И.* Политическая модернизация как фактор консолидации современного российского общества: дис. … д-ра полит. наук / Ю. И. Матвеенко. – М., 2002. – С. 36; *Поляков, Л. В.* Путь России в современность: модернизация как деархаизация / Л. В. Поляков. – М., 1998. – С. 20–26.

11. *Инглегарт, Р.* Модернизация, культурные изменения и устойчивость традиционных ценностей / Р. Инглегарт, У. Э. Бейкер // Теория и практика демократии: избр. тексты. – М., 2006. – С. 143–152.

12. Politikal Modernization. A Reader in Comparative Politikal Change / Ed. by Welch C. E. Jr. – Belmont (California), 1967; *Organski, A. F. K. G.* The Slages of Political Development / A. F. K. G. Organski. – N.-Y., 1967; *Apter, D. E.* Some Conceptual Approaches to the Study of Modernization / D. E. Apter. – N.-Y.: Prenticc Hall. Englewood Cliffs, 1968; *Huntington, S. P.* Political Order in Changing Socicties / S. P. Huntington. – New Haven (Connecticot), 1968; Cricec and Sequentes in Political Development / L. Binder [et. al.]. – N.-Y.: Prinsston University Press, 1971; *Eisenstadr, S. N.* Post-Traditional Socieris and the Conlinuiti and Reconstraction of Tradition / S. N. Eisenstadr // Post-Traditional Societis. – N.-Y., 1972; От аграрного общества к государству всеобщего благосостояния. Модернизация Западной Европы с XV в. до 1980-х гг. – М., 1998; *Хантингтон, С.* Политический порядок в меняющихся обществах / С. Хантингтон. – М., 2003; *Хантингтон, С.* Третья волна. Демократизация в конце XX века / С. Хантингтон. – М. 2003.; *Фукуяма, Ф.* Конец истории и последний человек / Ф. Фукуяма. – М., 2004; *Даль, Р.* О демократии / Р. Даль. – М. 2000; *Пшеворский, А.* Демократия и рынок / А. Пшеворский. – М., 1999; Теория и практика демократии: избр. тексты. – М., 2006; Демократические переходы: варианты путей и неопределенность результатов: круглый стол // Полис. – 1999. – № 3; *Карл, Т.* Демократизация: концепты, постулаты, гипотезы / Т. Карл, Ф. Шмиттер // Полис. – 2004. – № 4; Волны и циклы политического развития // Полис. – 2002. – № 4; *Ильин, М. В.* Идеальная модель политической модернизации и пределы ее применимости / М. В. Ильин. – М., 2000; *Пантин, В. И.* Циклы и волны модернизации как феномен социального развития / В. И. Пантин. – М., 1997; *Мельвиль, А. Ю.* Демократические транзиты (теоретико-методологические и прикладные аспекты) / А. Ю. Мельвиль. – М., 1999; *Мельвиль, А. Ю.* «Политический атлас современности»: замысел и общие теоретико-методологические контуры проекта / *А. Ю. Мельвиль* // Полис. – 2006. – № 5.

13. Политический процесс: основные аспекты и способы анализа. – М., 2001. – С. 248.

14. *Капустин, Б. Г.* Современность как предмет политической теории / Б. Г. Капустин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// shulenina.narod.ru/Polit/kapustin/sovremennost/contents.html. – Дата доступа: 27.12.2009.

АННОТАЦИЯ

На основе дискурсного подхода в статье рассмотрен ряд теоретико-методологических аспектов концепта «модернизация». Показаны эпистемологические возможности обозначенного подхода посредством характеристики исходных терминов: «политический дискурс», «концепт», «модернизация». Проанализирован опыт и теоретические рефлексии о политических трансформациях на постсоветском пространстве, сформулированы дискуссионные вопросы.

SUMMARY

On a basis discourcial the approach in article a number of theoretical-methodological aspects concept «modernisation» is considered. Are shown epistemological to possibility of the designated approach by means of the characteristic of initial terms: «a political discourse», «concept», «modernisation». Experience and theoretical reflexions about political transformations on the post-Soviet territory is analysed, debatable questions are formulated.

Пути повышения эффективности формирования профессиональной компетентности будущего юриста*

Т. И. Сороковик
начальник отдела воспитательной и социальной работы Частного учреждения образования «БИП – Институт правоведения»,
соискатель кафедры педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета

Формирование правового государства, потребность общества в существенном у лучшении деятельности государственно-правовых структур предъявляют к профессиональной подготовке будущего юриста новые требования, что нашло отражение в Концепции развития юридического образования в Республике Беларусь на 2006–2010 гг., Образовательном стандарте высшего образования Республики Беларусь по специальности «Правоведение» (2008), которые переориентируют результат образования с категорий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на категорию «профессиональная компетентность».

К настоящему времени в теории профессионального образования проблемы формирования профессиональной компетентности раскрыты в социальном, организационном и педагогическом аспектах. Это нашло отражение в трудах В. И. Байденко, А. Д. Дементьева, А. И. Жука, О. Л. Жук, И. А. Зимней, И. Ф. Исаева, Н. В. Кузьминой, В. С. Леднева, А. В. Макарова, М. А. Молчановой, Л. С. Подымовой, Д. Равена, Ю. Г. Татура, В. А. Сластенина, А. В. Хуторского и др.

* Прадстаўлена навуковым кіраўніком **А. И. Жукам,** доктарам педагагічных навук, прафесарам

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 10.12.2009.

Сравнительный анализ диссертационных работ показывает, что на данный момент существуют исследования, в которых рассматривается формирование профессиональной компетентности выпускников высших военных учебных заведений (В. В. Неижмак), специалистов морских профессий (А. В. Райцев), курсантов военно-технических вузов (М. В. Кириенцев), специалистов кораблестроительных специальностей (И. В. Челпанов), инженерно-педагогических (И. А. Гетманская) и педагогических работников (О. Л. Жук, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова), студентов радиотехнических специальностей (Г. И. Смирнова) и др. В то же время отсутствуют исследования, посвященные формированию профессиональной компетентности специалиста правовой сферы.

Мы можем констатировать наличие противоречия между нормативно закрепленной необходимостью формирования профессиональной компетентности будущего юриста и недостаточной разработанностью содержательно-технологических аспектов. Данное противоречие является основанием для обоснования закономерностей формирования профессиональной компетентности будущего юриста и выявления требований к образовательному процессу юридического вуза (факультета). С этой целью нами были определены и обоснованы сущность, структура, содержание профессиональной компетентности будущего юриста [1]; осуществлен сравнительный контент-анализ образовательных стандартов по специальности *«Правоведение»* 1998 и 2008 гг. и учебных программ, по которым осуществляется подготовка юристов, проведен анализ практики формирования компонентов профессиональной компетентности в вузе, результатов анкетирования потенциальных работодателей и профессионалов-юристов, формирования профессиональной компетентности в рамках учебно-практической лаборатории *«Юридическая клиника».*

В результате исследования определены основные проблемы формирования профессиональной компетентности будущего юриста:

- *несоответствие между требованиями, предъявляемыми к выпускнику вуза со стороны работодателей, и реальным уровнем сформированности профессиональной компетентности выпускника;*
- *низкий уровень готовности выпускника юридического вуза к самостоятельному осуществлению профессиональной деятельности;*
- *отсутствие целенаправленной педагогической деятельности по формированию компонентов (мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, эмоционально-волевого) профессиональной компетентности будущего юриста;*
- *недостаточная методическая обеспеченность формирования профессиональной компетентности;*
- *использование в образовательном процессе методов, средств и форм, не в полной мере обеспечивающих формирование профессиональных умений и навыков;*

• *снижение качества учебно-ознакомительной и производственной практик;*

• *недостаточная целостность и единство у студентов системы знаний и системы умений и навыков;*

• *использование отраслевого подхода в изучении права, что приводит к отсутствию системности профессиональных знаний, умений и навыков.*

Сложившаяся ситуация обусловливает необходимость поиска новых форм и методов профессионального обучения, позволяющих оптимизировать формирование профессиональной компетентности в образовательном процессе вуза. Ряд исследователей (Г. А. Артемова [2], С. А. Балашенко [3], О. Л. Жук [4], С. А. Калинин [5], Л. Н. Красницкая [3] и др.) приходит к выводу о том, что данные формы должны быть прежде всего практико-ориентированными и являться связующим звеном между теоретическим юридическим образованием и практической деятельностью. Это будет обеспечивать получение студентами опыта профессиональной деятельности и, в конечном итоге, эффективное формирование профессиональной компетентности. Одной из таких форм в юридическом образовании выступает учебно-практическая лаборатория *«Юридическая клиника»,* созданная в 2000 г. в Частном учреждении образования *«БИП – Институт правоведения»* на основе анализа и обобщения опыта юридического образования в США, странах Восточной Европы и СНГ [6].

Важной отличительной особенностью описываемой формы организации юридического образования является то, что формирование профессиональной компетентности у будущих юристов осуществляется в процессе их деятельности, максимально приближенной к реальной профессиональной деятельности: оказание студентами под руководством опытных преподавателей правовой помощи социально незащищенным слоям населения. Отметим, что данная деятельность является социально значимой и осуществляется студентами в рамках прохождения ими учебно-ознакомительной практики. Ее содержанием является: рассмотрение студентами реальных казусов под наблюдением и руководством преподавателей клиники; полный анализ казуса с параллельной отработкой необходимых умений и навыков осуществления самооценки проведенной работы, составлением необходимых документов; проведение соответствующих действий по определению проблемы, ее фактической и юридической квалификации, подготовке консультации и составлению необходимых документов.

С целью выявления особенностей формирования профессиональной компетентности будущего юриста в рамках Юридической клиники нами была проанализирована динамика формирования всех ее компонентов. Диагностика сформированности компонентов профессиональной компетентности осуществлялась на начало констатирующего эксперимента (2000) и по его окончании (2002) с использованием диагностических методик *«Направленности личности»* (В. Смеклома и М. Кучерома), *«Мотивация профессиональной деятельности»* (К. Замфира в модификации А. Реана), *«Ценностные ориентации»* (М. Рокича), *«Уровень субъективного контроля», «Способность к самоуправлению»,* а также результатов анализа академической успеваемости и решения студентами комплекса профессиональных задач, наблюдения за их деятельностью. Количество студентов, принимавших участие в исследовании, составило 26 человек на начало исследования и 21 – на конец. В результате обработки результатов диагностики формирования компонентов профессиональной компетентности выявлены следующие особенности данного процесса:

1. Значительная динамика в формировании деятельностного компонента наблюдается у студентов, имеющих на начало эксперимента более высокие показатели его сформированности. Так, первый диагностический срез показал, что 77 % студентов решили предложенные профессиональные задачи в пределах 3,6–4,0 баллов (по пятибалльной шкале), из них к концу эксперимента 72 % решали задачи в пределах 4,6–5,0 баллов. 23 % студентов на начало эксперимента решали профессиональные задачи в пределах 3,2–3,4 баллов. К концу эксперимента они увеличили свои показатели на 0,2–0,4 балла.

2. Уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетентности способствует эффективному формированию когнитивного компонента. Так, для студентов, заинтересованных в самореализации именно в данной сфере профессиональной деятельности (37,5 %), характеризующихся доминированием в структуре личности направленности на деятельность (39 %) и рассматривающих юридическую деятельность как основную в их жизни (41 %), характерны высокие средние количественные характеристики когнитивного компонента: средний балл успеваемости у них варьируется в пределах от 4,4 до 5,0 баллов.

У студентов, рассматривающих профессию как средство карьерного роста, получения высокой зарплаты (61 %), ориентированных на совместную деятельность, социальное одобрение (46 %), количественные средние показатели когнитивного компонента варьируются в пределах от 3,8 до 4,2 балов.

Средние количественные показатели когнитивного компонента варьируются в пределах 3,2–3,6 баллов у студентов, которые к третьему курсу не определились в своем профессиональном выборе (1,5 %) и не предполагают в будущем связывать свою жизнь непосредственно с профессией юриста (13 %).

3. Сформированность деятельностного компонента профессиональной компетентности также существенно зависит от сформированности мотивационно-ценностного и когнитивного компонентов профессиональной компетентности. Студенты, у которых отмечается значительная положительная динамика формирования деятельностного компонента (от 4 баллов на начало эксперимента до 5 баллов на конец экс-

перимента), имеют высокие средние количественные характеристики когнитивного компонента (4–5 баллов на конец эксперимента), наилучший мотивационный комплекс и доминирование в направленности личности – направленности на деятельность. Студенты, у которых фиксируется незначительная положительная динамика деятельностного компонента (от 3,5 баллов на начало эксперимента до 3,8 баллов на конец эксперимента), имеют низкие средние количественные показатели когнитивного компонента (3–3,6 баллов), неэффективный мотивационный комплекс и доминирование в структуре направленности личности – направленности на себя.

4. Значительная динамика в сформированности эмоционально-волевого компонента профессиональной компетентности фиксируется у студентов, имеющих наилучший мотивационный комплекс, характеризующихся доминированием в структуре личности направленности на деятельность и рассматривающих юридическую деятельность как основную в их жизни.

5. У студентов (8 %) с незначительной динамикой формирования деятельностного компонента профессиональной компетентности наблюдаются изменения структуры мотивационного комплекса: происходит увеличение доли внешней отрицательной мотивации и уменьшение доли внутренней и внешней положительной мотивации.

Анализ выявленных особенностей позволяет сделать вывод о том, что в образовательном процессе формирование каждого компонента профессиональной компетентности осуществляется во взаимосвязи с другими компонентами. Так, в качестве компонента, обусловливающего формирование когнитивного, деятельностного и эмоционально-волевого компонента выступает мотивационно-ценностный. Параллельно с ним активно формируется когнитивный компонент. Данные компоненты, в свою очередь, являются основой для формирования деятельностного и эмоционально-волевого компонентов. Исходя из этого выделяются периоды активного формирования каждого из компонентов.

Нами выявлены основные тенденции формирования профессиональной компетентности в процессе наблюдения за деятельностью студентов в *«Юридической клинике»*. В качестве положительных тенденций можно выделить: возрастающую заинтересованность студентов в качественном решении юридических задач; активность студентов в обеспечении деятельности *«Юридической клиники»;* развитие интереса к будущей профессиональной деятельности; понимание социальной значимости профессии.

Анализ формирования компонентов профессиональной компетентности позволил выявить и некоторые негативные тенденции:

• *сформированные в процессе обучения у студентов самостоятельные, не связанные друг с другом, знания о каждой из отраслей права не позволяют им решать комплексные правовые задачи. Межотраслевая разобщенность, отсутствие целостности, комплексности в содержании учебного процесса становятся очевидными в ходе непосредственной подготовки студента к будущей практической деятельности начиная с третьего курса;*

• *у 25 % студентов фиксируется психическая напряженность по отношению к другим студентам – участникам учебно-практической лаборатории;*

• *большинство студентов испытывает страх перед клиентом в силу отсутствия психолого-коммуникативных навыков, которые студенты либо не получают в процессе обучения, либо они преподаются в большей степени схоластически;*

• *студенты, имеющие низкие средние показатели сформированности всех компонентов профессиональной компетентности (5 человек), отказались принимать участие в деятельности учебно-практической лаборатории в течение первого года ее работы;*

• *на протяжении работы учебно-практической лаборатории ее численный состав, несмотря на активное информирование студентов о ее деятельности, оставался незначительным.*

Таким образом, аналитическое осмысление зафиксированных проблем формирования профессиональной компетентности будущего юриста, особенностей ее формирования в рамках *«Юридической клиники»* позволило выявить закономерности формирования профессиональной компетентности будущего юриста и определить ряд требований к организации образовательного процесса в юридическом вузе, позволяющих оптимизировать формирование профессиональной компетентности будущего юриста.

Закономерности:

• *непрерывность формирования компонентов профессиональной компетентности в образовательном процессе вуза.* Каждый компонент профессиональной компетентности формируется на протяжении всего обучения студента в вузе;

• *наличие определенного периода активного формирования каждого из компонентов профессиональной компетентности.* Процесс формирования компонентов профессиональной компетентности идет неравномерно: на определенном этапе сформированность каждого компонента достигает лишь того уровня, который является для данного этапа достаточным (не максимальным) и который позволяет перейти на следующий этап формирования профессиональной компетентности в целом. Результаты проведенного исследования показали, что первый и второй год обучения студентов в вузе является периодом активного формирования мотивационно-ценностного, когнитивного компонентов; на третьем – пятом годах обучения формируется деятельностный, когнитивного и

эмоционально-волевй (эмоционально-волевая регуляция в контексте профессиональной деятельности) компоненты;

• *последовательность формирования компонентов профессиональной компетентности в образовательном процессе вуза.* Как показывают результаты исследования, в качестве компонента, обусловливающего эффективное формирование остальных компонентов, выступает мотивационно-ценностный. Параллельно с ним активно формируется когнитивный компонент. Данные компоненты в свою очередь являются основой для формирования деятельностного и эмоционально-волевого компонентов.

Требования:

• *включение в учебный план подготовки будущих юристов дисциплин, позволяющих интегрировать отраслевые знания и умения в целостную систему профессиональных знаний, умений и навыков.* Нами были разработаны и апробированы программы интегративных практикумов *«Профессиональная компетентность юриста»* и *«Профессиональные навыки юриста»,* которые позволяют использовать содержание каждой дисциплины для построения соответствующего предметного образа рассматриваемого процесса или явления и объединение этих образов в целостную картину профессиональной деятельности;

• *внедрение в образовательный процесс вуза форм и методов обучения, особенностями которых являются соответствие их содержания контексту будущей профессиональной деятельности и наличие организационно-педагогического инструментария, обеспечивающего формирование мотивационно-ценностного, деятельностного и эмоционально-волевого компонентов профессиональной компетентности* (клуб *«Профессионал»,* проект *«Живое право. Правовое воспитание несовершеннолетних»,* общественное объединение *«Территориальная добровольная дружина»,* учебно-практическая лаборатория *«Юридическая клиника»;* активные методы и методы организации рефлексивной деятельности студентов);

• *включение студентов в разнообразные виды учебной, творческой деятельности,* моделирующие или максимально приближенные к будущей профессиональной деятельности;

• *осуществление содержательно-методической взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности студентов* в процессе формирования профессиональной компетентности будущего юриста через включение студентов в социально значимую проектную деятельность.

Таким образом, организация процесса формирования профессиональной компетентности будущего юриста в вузе с учетом выявленных нами закономерностей, требований и форм позволит повысить его эффективность.

Список литературы

1. *Саракавік, Т. І.* Змест прафесійных кампетэнцый будучага юрыста ў кантэксце юрыдычнай дзейнасці / Т. І. Саракавік // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. / под ред. В. Беркова. – Минск: РИВШ, 2009. – Ч. 1. – Вып. 8 (13). – С. 309–315.

2. *Артемова, Г. А.* Общественно-производственная практика в профессиональном становлении студентов юридического факультета (вуза): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. А. Артемова. – М., 2005. – 242 л.

3. Обучение в юридической клинике (правовые основы, методики, юридическая техника и практикум) / С. А. Балашенко [и др.]; под общ. ред. С. А. Балашенко. – Минск: ГИУСТ, 2008. – 408 с.

4. *Жук, О. Л.* Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.

5. *Калинин, С. А.* Проблемы реформирования юридического образования: попытка системного анализа / С. А. Калинин // Юриспруденция XXI века: горизонты развития / под ред. Р. А. Ромашова, Н. С. Нижник. – СПб.: Санкт-Петербург. ун-т МВД России, 2006. – С. 193–212.

6. *Сороковик, Т. И.* Юридическая клиника: шаг за шагом: организация и правовое обеспечение деятельности: учеб.-метод. пособие / Т. И. Сороковик, Е. К. Григальчик. – Минск: БИП-С Плюс, 2006. – 39 с.

АННОТАЦИЯ

В статье на основе результатов контент-анализа образовательных стандартов по специальности *«Правоведение»* 1998 и 2008 гг. и учебных программ, по которым осуществляется подготовка юристов, анализа практики формирования компонентов профессиональной компетентности в образовательном процессе вуза, результатов анкетирования потенциальных работодателей, профессионалов-юристов, особенностей формирования профессиональной компетентности в рамках учебно-практической лаборатории *«Юридическая клиника»* обоснованы закономерности формирования профессиональной компетентности будущего юриста и выявлены требования к организации образовательного процесса в юридическом вузе, позволяющие оптимизировать процесс формирования профессиональной компетентности будущего юриста.

SUMMARY

In this article on the basis of results of: the content-analysis of educational standards of a speciality «Jurisprudence» in 1998 and in 2008, the curriculums according to which preparation of lawyers is carried out, the analysis of practice of formation of components of professional competence during the educational process in high school, results of questioning of potential employers, professional lawyers, features of formation of professional competence within the framework of teaching-practical laboratory «Legal clinic » we proved the rules of formation of professional competence of the future lawyer and discovered the requirements to the organization of educational process in the legal high school which allow to optimize the process of formation of professional competence of the future lawyer.

Опыт бутстреп-оценки эффективности рекламы образовательных услуг

Ю. А. Войтукевич,
кандидат физико-математических наук, доцент кафедры коммерческой деятельности и международных экономических отношений;
В. Е. Лявшук,
магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры коммерческой деятельности и международных экономических отношений;
С. В. Петров,
кандидат медицинских наук, магистр технических наук, доцент кафедры спортивной медицины и ЛФК;
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

Реализуемая ежегодно в Республике Беларусь процедура централизованного тестирования (ЦТ) дала в руки выпускников школ сильную покупательскую власть. Для многих специальностей, а порой и целых факультетов белорусских вузов абитуриент, обладающий нужным набором сертификатов по предметам ЦТ, стал редким ресурсом. Те направления подготовки специалистов, что связаны с большими интеллектуальными усилиями в процессе учебы и с невысокой оплатой после получения профессии, регулярно сталкиваются с ситуацией недобора. Как правило, эти направления подготовки социально значимы, как, например, учителя математики или физики, инженеры для промышленности и т. д.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 23.12.2009.

Описание ситуации

Управлять потоками абитуриентов при помощи ценовых факторов вузу не позволяет госрегулирование ценообразования в сфере образовательных услуг. Чтобы сохранить рабочие места преподавателей и выполнить госзаказ по подготовке специалистов, руководство вуза часто решается зачислять на непопулярные специальности всех подавших заявления. Отсюда случаи, когда на теоретическую математику идут и те, кто не мыслит жизнь без математики, и те, кому количество баллов в сертификате не позволило претендовать на что-либо более модное. Впоследствии, если первых будет больше, чем вторых, вторые будут отчислены за неуспеваемость, а если наоборот, то вуз снизит стандарты качества обучения, а сильные студенты уйдут в другие вузы или опустятся на уровень слабых. И первый, и второй варианты ведут к снижению конкурентоспособности вуза.

Чтобы создать «на входе» непопулярных специальностей ситуацию реального конкурса, руководство вузов все чаще обращается к маркетинговым инструментам, т. е. стремится создать спрос и управлять им при помощи мер стимулирования. Первая проблема, с которой оно сталкивается, связана с определением целевой аудитории на базе объективных показателей. Парадоксально, но оценка по ЦТ таким показателем не является, ибо главной целью ЦТ, по словам его организаторов, является не определение объективного уровня знаний абитуриентов, а обеспечение условий для соблюдения принципа социальной справедливости при заполнении бюджетных мест в вузах [1]. Поэтому сертификаты о прохождении ЦТ выдаются даже с результатом в 1 (один) балл. Вуз же заинтересован в том, чтобы на все его специальности, в том числе и на непопулярные, захотели прийти учиться именно те, кто способен учиться.

Для достижения этой цели в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы в 2006/2008 учебных годах разрабатывалась методика определения целевой аудитории факультета на основе анализа данных о результатах ЦТ в Гродненском регионе. В качестве заказчика выступил факультет математики и информатики ГрГУ, испытывавший несколько лет подряд трудности с набором будущих учителей математики.

В результате была разработана методика объективной оценки способности абитуриента к обучению на математическом факультете. Индикатором этой способности стал новый количественный показатель качества абитуриента, рассчитываемый методом принципиальных компонент на основе данных ЦТ и названный индикатором системности знаний

абитуриента. Величина индикатора системности знаний абитуриента может быть как равна его балльной оценке по тесту ЦТ, так и выше или ниже этой оценки.

Значимость индикатора системности знаний для принятия управленческих решений при организации кампании по набору абитуриентов по сравнению с обычно применяемыми показателями была выявлена при помощи кластерного анализа данных ЦТ, текущей успеваемости и результатов первой сессии и на других факультетах. Устойчивость и достоверность модели была проверена путем реализации процедуры рандомизации данных. В [2] подробно показано, как данная методика позволяет вывести объективную оценку качества абитуриента, не зависящую от шкалы оценивания теста ЦТ, и компенсировать погрешности разработчиков тестов ЦТ при составлении критериев оценки и возможные опечатки.

Мониторинг успеваемости поступивших на матфак абитуриентов позволил рассчитать минимальное значение индикатора системности знаний абитуриента по математике, которое позволяет с высокой вероятностью прогнозировать его успешное обучение на матфаке (без двоек) в течение последующих нескольких семестров. Таким образом, университетские менеджеры получили возможность с высокой точностью определить целевой сегмент потенциальных потребителей и реализовать точечную рекламную рассылку писем – приглашений на данный факультет.

Однако практически сразу возникла проблема количественной оценки экономической эффективности такой деятельности. Эта проблема не нова, так как реклама является необходимым инструментом стимулирования продаж, затраты на который, к сожалению продавца, относят на непроизводительные издержки. С течением времени на получение одинакового покупательского отклика необходимо тратить все больше средств на рекламу и при этом диверсифицировать каналы распространения рекламы. Отсюда возникает естественное желание, в нашем случае руководства вуза, оптимизировать затраты на рекламу на базе разумных расчетов, учитывающих реальность конкретной ситуации рекламирования, а не идеальную модель из учебника.

Исследовательская проблема

Оценка эффективности рекламы является нетривиальной задачей. Рекламодатель всегда может точно указать величину запланированных или уже сделанных затрат на рекламу, но, как правило, не может уверенно назвать величину не только будущего, но даже уже имеющегося эффекта от рекламирования. Более-менее ясную картину можно получить в ситуации вывода на рынок абсолютно нового товара/услуги («истинной новинки»), когда информирование покупателей начинается «с нуля». В остальных случаях сложно определить, сколько покупателей пришло за покупкой под влиянием конкретной рекламы по конкретному каналу распространения информации, а сколько – под влиянием иных факторов и предыдущего опыта взаимодействия с продавцом и его товарами. В то же время только точное определение величины эффекта от воздействия конкретного медиаканала позволяет адекватно планировать рекламную кампанию, контролировать ее протекание и осуществлять коррекцию.

Реальные условия задачи

В 2009 г. в эксперимент по повышению качества абитуриентов «на входе» в образовательный процесс в ГрГУ включился физико-технический факультет. Для определения целевой аудитории для рекламной рассылки при помощи методов многомерной статистики были одновременно проанализированы результаты тестов по физике и математике 4116 абитуриентов. Из них для списка рассылки по указанной выше методике было отобрано 598 потенциальных кандидатов к поступлению на факультет, которым были высланы персональные (т. е. с указанием фамилии, имени, отчества) приглашения к поступлению на физтех ГрГУ. Число 598 определялось ограничениями бюджета на рекламную кампанию.

По итогам приемной кампании 2009 г. на физико-технический факультет было принято 146 абитуриентов, из них 61 в свое время получил письмо-приглашение. Как оценить количественный эффект персонифицированной рассылки?

Описание метода решения

Если мы знаем количество откликов в результате проведенной кампании и количество контактов потенциальных покупателей с определенным каналом распространения рекламы, то можем, построив статистическую модель случайного поведения покупателей, многократно (10 тыс. и более раз) сравнить реальную картину поведения покупателей с моделью. Тогда удастся с высокой точностью оценить, сколько покупателей приняло решение о покупке под влиянием рекламы по конкретному каналу.

Фактически выше сформулирована задача для бутстреп-анализа. Предложенный в 1977 г. Б. Эфроном бутстреп-метод [3] отличается от традиционных методов статистического анализа тем, что он предполагает многократную обработку различных частей одних и тех же данных, как бы поворот их «разными гранями», и сопоставление полученных таким образом результатов. Бутстреп-процедура не требует информации о виде закона распределения изучаемой случайной величины и в этом смысле может рассма-

триваться как метод непараметрической статистики, т. е. она работает без опоры на существенную часть априорной информации, чем, по-видимому, и обусловлен выбор термина[1].

Рассчитаем, насколько полученный результат приемной кампании близок к случайному. Очевидно, что для этого достаточно рассчитать распределение вероятности количества зачисленных абитуриентов, получивших письмо-приглашение, в численном эксперименте по случайной рассылке 598 писем.

Для этого случайным образом выбираем 598 человек из 4165 возможных кандидатов и проверяем, сколько среди них находится тех, кто действительно поступил на физический факультет. Данный эксперимент повторяем 10 тыс. раз и строим распределение числа выбранных таким образом поступивших на факультет. Данные 10 тыс. попыток позволяют построить распределение числа поступивших абитуриентов, получивших письмо-приглашение случайным образом.

На языке среды статистических расчетов *R* данная задача выглядит следующим образом:

```
## Объявляем вектор результатов
bstr <- 1
# Записываем в вектор результатов
10000 вариантов попадания писем абитуриентам
for (n in 1:10000) {
   # На каждом шаге выбираем 598 случайных
   абитуриентов из 4116 и подсчитываем, сколько
   из них оказались в числе принятых
   bstr[n] <- nrow(merge(abitura[sample
    (1:4116, 598, replace= FALSE),], priem, by.x= c
    ("Фамилия.x","Имя.x","Отчество.x"),
     by.y=c("V3","V4","V5")))}
# Строим гистограмму распределение числа поступив-
ших по 10000 выборкам
hist(bstr)
```

Из рис. 1 видно, что вероятность получить среди зачисленных абитуриентов более 37 человек с таким письмом-приглашением составляет менее 0,0001. Однако рассылать письма-приглашения всем без исключения сдавшим тест в случае, когда таковыми считаются даже абитуриенты, получившие один балл из ста возможных, не имеет смысла. Поэтому в качестве следующего шага изучим распределения плотности вероятности количества поступивших

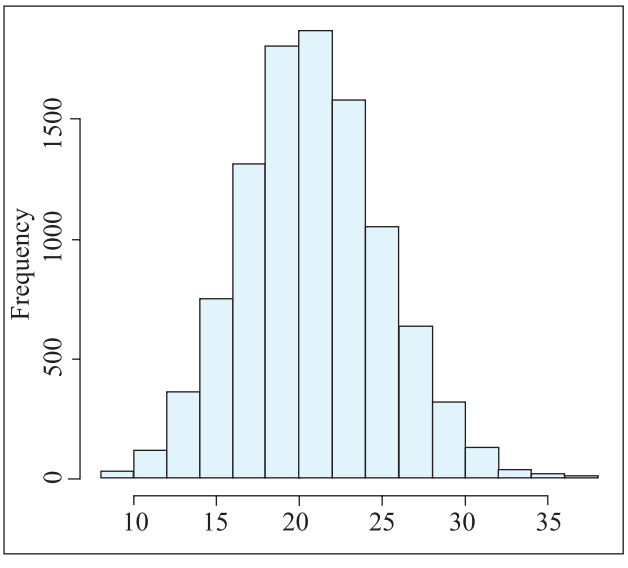

Рис. 1. **Гистограмма, демонстрирующая распределение числа поступивших на факультет абитуриентов, получивших письма-приглашения по результатам 10 тыс. попыток в ходе бутстрепа, в случае случайной рассылки 598 писем среди 4165 человек**

абитуриентов в случае рассылки приглашений с отбрасыванием всех абитуриентов, имеющих оценки ниже установленного минимума.

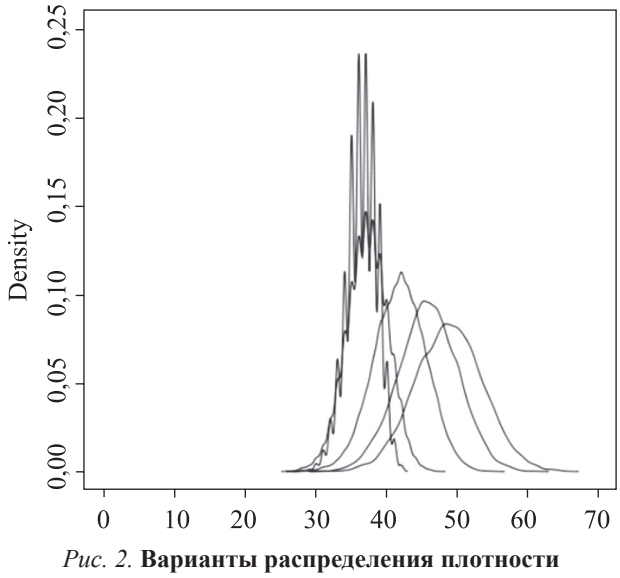

Рис. 2. **Варианты распределения плотности вероятности количества поступивших на факультет абитуриентов, получивших письмо-приглашение. По горизонтали – количество поступивших, по вертикали – плотность вероятности. В численном эксперименте участвовали реальные данные вступительной кампании 2009 г.**

Строим распределение числа принятых на факультет и получивших письмо, когда письма рассылаются случайным образом только для абитуриентов с оптимальными для факультета результатами тестирования.

[1] В английском языке есть фразеологизм *«Lift oneself by the bootstrap»,* что означает: «Выбиться в люди благодаря собственным усилиям». Слово *«bootstrap»* образовано из двух существительных *«boot»* и *«strap»* – *«ботинок»* и *«ремешок»*. Каждый, служивший в армии, не раз с благодарностью вспоминал сапожника, приделавшего сзади к достаточно узкому голенищу армейского сапога петлю для удобства натягивания на ногу. Именно эта петля по-английски называется *«бутстреп»*.

```
## Оформляем функцию бутстреп-эксперимента с двумя параметрами, где
# fiz.min – граница отсева по физике, а mat.min – соответсвенно граница отсева по математике.
boot.fiz.mat <- function (fiz.min, mat.min) {
 bstr <- 1
  nn <- nrow(abitura[abitura[,11]< fiz.min & abitura[,21]< mat.min,])
 for (n in 1:10000) {
  bstr[n] <- nrow(merge(abitura[abitura[,11]<
  fiz.min & abitura[,21]< mat.min,][sample
  (1:nn, 598, replace= FALSE),], priem, by.x=
  c("Фамилия.x","Имя.x",
  "Отчество.x"), by.y=c("V3","V4","V5")))}
 bstr}
   # Проводим 6 бутстреп-экспериментов, последовательно повышая границу отсева абитуриентов
      bstr0 <- boot.fiz.mat(0, 0.129)
      bstr02 <- boot.fiz.mat(0-0.2, 0.129-0.2)
      bstr04 <- boot.fiz.mat(0-0.4, 0.129-0.4)
      bstr06 <- boot.fiz.mat(0-0.6, 0.129-0.6)
      bstr08 <- boot.fiz.mat(0-0.8, 0.129-0.8)
      bstr10 <- boot.fiz.mat(0-1, 0.129-1)
# Рисуем результаты всех бутстреп-экспериментов
plot(density(bstr0),xlim=c(0,70),ylim=c(0,0.25))
 lines(density(bstr02))
 lines(density(bstr04))
 lines(density(bstr06))
 lines(density(bstr08))
 lines(density(bstr10))
```

На рис. 2 построено шесть распределений для последовательно возрастающих (на рис. справа налево) уровней требований к результату тестирования исходя из предположения, что известна оптимальная нижняя граница требований. Форма графиков близка к нормальной форме распределения Гаусса. Как видим, в самом удачном случае вероятность получить в числе зачисленных 61 и более абитуриентов с письмом-приглашением составляет менее 0,0022 (22 случая на 10 тыс. попыток). Этот практически крайний случай задан оптимальной нижней границей требований. Все другие случаи отсечения абитуриентов по нижней границе результатов тестирования дают еще меньшую вероятность получить на выходе рассылки 61 отклик. Но и распределение с оптимальной нижней границей демонстрирует максимальную плотность вероятности в районе 46 человек, что говорит о крайне высокой достоверности наличия эффекта рассылаемых писем-приглашений.

Попробуем теперь оценить эффект от рассылки количественно. Для этого построим распределение разницы между числом фактически принятых во время вступительной кампании 2009 г. абитуриентов, получивших приглашение, и эффектом от случайной рассылки приглашений.

```
## Рисуем результат оценки количественной оценки эффекта персонифицированной рассылки
plot(density(61-bstr0),xlim=c(0,70),ylim=c(0,0.25))
 lines(density(61-bstr02))
 lines(density(61-bstr04))
 lines(density(61-bstr06))
 lines(density(61-bstr08))
```

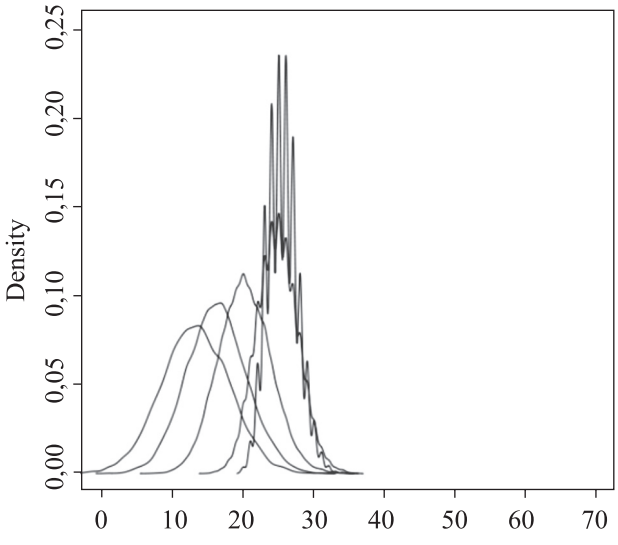

Рис. 3. **Распределение плотности вероятности разницы между количеством абитуриентов, фактически поступивших на факультет с письмом-приглашением, и количеством абитуриентов, которое можно получить в результате случайной рассылки 598 писем-приглашений всем потенциальным кандидатам, чьи результаты тестирования находятся выше оптимального уровня требований**

На рис. 3 отражена картина, когда от реального результата приемной кампании (61 абитуриент с письмом-приглашением в числе 146 зачисленных) отнимаются гипотетические результаты, которые можно получить в результате случайной рассылки 598 приглашений всем, чьи результаты выше оптимальной границы требований. Несмотря на то, что на рис. отражены только пять распределений из 10 тыс. просчитанных компьютером, видно, что он представляет собой практически зеркальное отражение рис. 2. При этом видно, что разница между реальным результатом и гипотетическим наиболее вероятно равна 15. Это те 15 человек, о которых можно сказать, что они пришли на факультет только благодаря не случайной, а целенаправленной рассылке писем-приглашений. Для 15 человек письмо-приглашение сыграло роль последнего импульса к принятию решения. При этом практически невозможно определить этих 15 из 61 по фамилиям, можно лишь утверждать, что именно 15 человек поступило на факультет именно из-за использованной при рассылке методики адресации писем-приглашений.

Прямые расходы на привлечение этих 15 человек составили:

Почтовые услуги: 155 тыс. рублей.

Расходные материалы: 25 тыс. рублей.

Затраты на труд (премия сотруднику за работу вне функциональных обязанностей): 150 тыс. рублей.

Итого: 330 тыс. рублей потрачено на рассылку, в расчете на одного привлеченного целевого абитуриента это составляет 22 тыс. рублей или около 8 долларов США.

Разрабатываемая авторами в течение последних лет процедура персонифицированного профориентирования абитуриентов ГрГУ в процессе апробирования на нескольких факультетах продемонстрировала себя высокоэффективной и лишенной недостатков, присущих обычной массовой рассылке приглашений. Прямая почтовая рассылка – сравнительно дорогой (с точки зрения показателя CPT – cost per thousand) и в то же время, при точном определении целевой аудитории, высокоэффективный способ стимулирования спроса. Важно, что целевое воздействие оказывает только точно присланное письмо. Письмо, «которое получили не все, кто попало», оказывает настолько сильный психологический эффект на абитуриента и его родителей, что авторам известны случаи, когда письмо распространялось среди родственников и служило предметом гордости.

До последнего времени спорным оставался вопрос о величине эффекта от реализации данной процедуры. Как было продемонстрировано выше, применение бутсреп-метода позволило показать, что даже при самой пессимистической оценке количественный эффект от применения методики составляет не менее 30 % над уровнем обычной массовой рассылки.

Список литературы

1. *Кириленко, И.* Поступательное движение / И. Кириленко, Н. Козлович // Беларусь сегодня (СБ). – 2009. – № 130. – 16 июля.

2. *Бойко, В. К.* Повышение эффективности входного контроля качества абитуриентов при помощи методов многомерной статистики / В. К. Бойко [и др.] // Веснік ГрДУ імя Я. Купалы. Сер 2, Матэматыка. – 2007. – № 1. – С. 78–90.

3. *Эфрон, Б.* Нетрадиционные методы многомерного статистического анализа // Б. Эфрон. – М.: Финансы и статистика, 1988. – 263 с.

АННОТАЦИЯ

В статье описан опыт выявления эффекта и оценки эффективности прямой почтовой рассылки в рамках рекламной кампании по привлечению предварительно определенной целевой группы абитуриентов к поступлению в региональный университет. Целевая группа определена на основе факторного анализа результатов централизованного тестирования абитуриентов региона, что дополнительно позволяет дифференцировать при помощи текста письма подходы к приглашаемым абитуриентам. В связи с невыраженностью эффекта от прямой почтовой рассылки на фоне эффектов от других факторов стимулирования для оценки достоверности и определения величины эффекта рассылки построена статистическая бутстреп-процедура. Оценен количественный эффект от примененной методики профориентации, составляющий не менее 30 %. Рассчитана стоимость привлечения одного абитуриента при помощи прямой рассылки. Предложенная бутсреп-процедура применима для оценки эффективности и других управляющих воздействий на спрос в рамках маркетинговой деятельности.

SUMMARY

The paper presents a case of direct mail usage to enroll a target group of university entrants. It is shown how an effect of the direct mailing was exposed and how the mail efficiency was estimated. The target group was defined a priory by using a statistical factor analysis of the national centralized testing data of school leavers in a region. The factor analysis allowed also to differentiate entrants within the target group and to address them taking into account their personal peculiarities. Bootstrapping was used to reveal the direct mailing effect from a superposition of other marketing efforts towards the university entrants and to validate the effect. The efficiency of the applied method to enroll the target group of entrants was equal to 30 %. Specific cost to attract the target entrant by the direct mail was calculated. The bootstrapping used can be applied to estimate an efficiency and other features of demand control actions in marketing.

Формирование эстетической культуры студентов: анализ современной вузовской практики*

Н. В. Черникова,
преподаватель кафедры педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

Для молодежи годы обучения в высшем учебном заведении – это время развития социальной и творческой активности, формирования духовных ценностей, гармонизации личностных и социальных интересов. Образовательная и воспитательная среда вуза располагает значительным потенциалом для обеспечения культурно-творческого развития личности молодого специалиста, удовлетворения его эстетических запросов.

За последние 50 лет подходы к эстетическому воспитанию студентов вузов неоднократно менялись. Это нашло отражение не только в содержании работы, но и в поиске оптимальных структур ее организации: советский период (60–80-е гг.) – факультеты общественных профессий, перестройка (середина 80-х гг.) – факультеты дополнительного образования (ФДО), постсоветский период (90-е гг. XX – начало XXI в.) – вузовские центры культуры и досуга (эстетического воспитания).

* Прадстаўлена навуковым кіраўніком **В. А. Капранавай,** доктарам педагагічных навук

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 10.11.2009.

Новая социокультурная ситуация настоятельно диктует необходимость повышения уровня эстетического развития молодежи, формирования способностей и коррекции ценностных ориентаций на основе понимания прекрасного в жизни, искусстве и повседневной деятельности. На протяжении последних десятилетий в вузах стран СНГ ведется поиск новых подходов к эстетическому воспитанию студенческой молодежи. В середине 90-х гг. XX в. во многих высших учебных заведениях на постсоветском пространстве появляются новые структуры, осуществляющие эстетическое воспитание студентов. Особую популярность получили вузовские центры эстетического воспитания (культуры и досуга), позволившие сконцентрировать ресурсы и четко координировать всю воспитательную работу по эстетическому воспитанию студентов. По содержанию и направлениям деятельности они являются многофункциональными структурами, призванными решать комплекс задач (табл. 1).

Нельзя не отметить ряд общих тенденций, характерных для вузов СНГ. *Во-первых,* центры эстетического воспитания не являются привилегией лишь столичных вузов, они получили распространение и на периферии – в региональных высших учебных заведениях. *Во-вторых,* особую активность в их создании проявляют прежде всего классические и технические университеты. По-видимому, это объясняется тем, что вузы технического профиля пытаются таким образом достичь баланса между технической и гуманитарной составляющей подготовки специалистов. Что касается классических университетов, здесь налицо стремление сконцентрировать всю воспитательную работу в рамках новых, более эффективно работающих структур. Приведем пример. При создании Центра эстетического воспитания в Магнитогорском государственном университете были поставлены следующие задачи: формирование художественно-эстетической культуры студенческой молодежи; обеспечение художественно-эстетического образования; развитие самодеятельного художественного творчества; создание условий, обеспечивающих непосредственное «живое» общение студентов с искусством; пропаганда художественно-эстетической культуры Южного Урала. Столь масштабные задачи обусловили разнообразное содержание деятельности центра: проведение конкурсов, викторин, интеллектуальных игр по вопросам культуры и искусства; организация Школы культоргов; концертов классического искусства, творческих встреч с деятелями культуры и искусства, тематических вечеров, праздников, фестивалей, юбилеев и др.; оказание методической помощи факультетам, кафедрам в сфере культуры и искусства; сотрудничество с учреждениями культуры и образовательными учреждениями города в

Таблица 1

Функции и задачи центров эстетического воспитания/культуры и досуга

Функции	Задачи
Социокультурная	Расширение социокультурной среды вуза
Диагностическая	Выявление интересов, склонностей, эстетических потребностей студентов и возможностей их реализации в вузе
Методическая	Разработка вузовских программ нравственно-эстетической направленности (культурно-просветительских, культурно-образовательных), методическая помощь кафедрам вуза
Организационная	Создание оптимальных условий для раскрытия творческих способностей студентов через их включение в самодеятельное творчество (занятия музыкой, хореографией, драматургией)
Личностно-развивающая	Привлечение студентов, преподавателей университета к активным занятиям самодеятельным художественным творчеством, предоставление возможностей для их самореализации и саморазвития
Образовательно-просветительская	Обеспечение художественно-эстетического образования студентов, пропаганда достижений национальной и мировой культуры
Координирующая	Обеспечение координации и взаимодействия со студпрофкомами, деканатами, кафедрами, привлечение творческих союзов, организаций, ведущих специалистов для реализации профессионально-творческих возможностей студентов
Мотивационно-стимулирующая	Содействие развитию творческих способностей студентов, популяризация их достижений в сфере художественного творчества

сфере культуры и искусства; проведение научно-практических конференций по проблемам этики, эстетики, культурологии, искусства, читательских конференций совместно с отделом художественной литературы библиотеки; организация посещения студентами художественных выставок, картинной галереи, краеведческого музея. В центре работают клубы любителей музыки, поэзии, живописи, театра, *«Волшебный мир слова»,* клуб *«Радуга эстетических эмоций», «Азбука эстетического развития личности»,* музыкальная и литературная гостиные [1].

В вузах Украины эстетическое воспитание и образование студентов осуществляется через вузовские центры культуры и досуга, созданные в 90-е гг. XX в. Их приоритетная задача – проведение воспитательной и культурно-просветительской работы со студенческой молодежью и сотрудниками университета, привлечение талантливых людей к работе в творческих коллективах, организация досуга всего коллектива университета. Работа со студенческой молодежью в центрах культуры и досуга ведется в рамках творческих коллективов и клубов по интересам [2].

В Республике Беларусь работа по эстетическому воспитанию студентов, как правило, осуществляется в рамках управлений (отделов) идеологической и воспитательной работы. Однако есть исключения. В Гродненском государственном университете имени Янки Купалы (ГрГУ) работа в сфере эстетического и духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи сосредоточена в Центре творчества. Центр ведет пропаганду национальной культуры, организует просветительскую и концертную деятельность, массовые мероприятия, праздники, вечера отдыха, фестивали, конкурсы, концерты. Здесь работает большое количество секций, представляющих широкий спектр направлений самодеятельности (театр, музыка, хореография и т. д.). В них занимается 400 студентов. Все творческие коллективы обеспечены квалифицированными руководителями, имеющими специальное образование и большой опыт работы. Сегодня без Центра не обходится ни одно культурное мероприятие, проводимое в стенах университета. Эстрадный оркестр *«Каприз»*, оркестр народных инструментов, студенческий театр эстрадных миниатюр *«Вернисаж»,* коллектив современного танца *«Грация»,* театр моды *«Юни-Арт»* часто выступают на городских, областных и республиканских концертных площадках [3].

Еще одним нововведением в работе современных вузов на основе зарубежного опыта является создание в их структуре Института эстетического воспитания. В этом плане показателен пример Орловского государственного технического университета (ОрелГТУ). Институт эстетического воспитания, созданный в его стенах, призван решать такие задачи, как создание оптимальных условий для раскрытия творческих способностей студентов, удовлетворение социально-культурных запросов и духовных потребностей студенчества и профессорско-преподавательского состава университета, их привлечение к активным занятиям самостоятельным художественным творчеством, сохранение и приумножение нравственных и культурных ценностей в условиях современной жизни, создание и развитие традиций университета [4].

В конце XX – начале XXI в. в ряде классических и профильных университетов стран СНГ создаются

факультеты и кафедры эстетического профиля (эстетического воспитания, художественно-эстетических дисциплин и др.), которые не только осуществляют учебную и учебно-методическую работу, но и становятся центрами художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи. Так, в 2009 г. два факультета Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (музыкально-педагогический и народной культуры) были преобразованы в факультет эстетического образования, что позволило более полно использовать имеющиеся ресурсы (материально-технические, кадровые) и повысить уровень эстетической подготовки будущих учителей в стенах педагогического вуза.

Анализ учебных программ показывает, что факультеты и кафедры скрупулезно относятся к выбору учебных дисциплин эстетической направленности, читаемых студентам. С одной стороны, предпочтение отдается учебным курсам, способствующим расширению общекультурного кругозора студентов, приобщению их к ценностям мировой и национальной культуры, с другой – делается акцент на практической (прикладной) направленности культурологических и эстетических дисциплин (табл. 2.). Нельзя не отметить и то внимание, которое уделяется подбору профессорско-преподавательского состава. Со студентами работают профессионалы в области художественного и эстетического воспитания: культурологи, искусствоведы, дизайнеры, художники, киноведы, педагоги-музыканты, методисты и т. д.

Еще одной тенденцией последних лет в вузовской практике на постсоветском пространстве стала разработка программ нравственно-эстетического воспитания студентов, направленных на развитие коллективного творчества учащейся молодежи и предоставление ей возможностей саморазвития и самореализации [6; 7]. Программа представляет собой комплекс мероприятий, призванных обеспечить решение основных задач в сфере духовно-нравственного и эстетического воспитания студентов: воспитание духовно-нравственных личностных качеств, формирование устойчивого интереса к эстетическим ценностям, художественной культуре, обеспечение гуманистической направленности воспитательного процесса. В программе четко прописаны цель, задачи, финансирование, основные направления (духовно-нравственное, художественно-творческое, интеллектуальное развитие, формирование культуры межличностного общения, организация досуга и др.), а также мероприятия с указанием сроков и ответственных за их проведение, механизмы реализации.

Особую популярность получили культурно-образовательные программы в области классической и современной музыки, изобразительного искусства, рассчитанные на студентов младших курсов. Приведем типичный пример: программа «*По ступеням музыкальной лестницы*» (Ижевский государственный технический университет) предполагает посещение концертов и чтение лекций по трем направлениям: джаз, симфоническая музыка, рок [6].

К числу наиболее распространенных форм эстетического воспитания и формирования эстетической культуры студенческой молодежи относятся: тематические вечера, вечера отдыха в общежитии, концерты, смотры художественной самодеятельности, дискотеки, фестивали, празднование Дня студента (Татьянин день) (25 января), Дня святого Валентина (14 февраля), Нового года, осенний бал, юморина, общеуниверситетские и межфакультетские танцевальные и певческие конкурсы, конкурсы красоты *«Мисс университета»,* турнир команд КВН, шахматный турнир, фотовыставки, студенческий театр, выступления студенческих коллективов (вокальные, хоровые, фольклорные, народные ансамбли), вечер первокурсника, студенческие мастерские, объединения и клубы по интересам (киноклуб, клуб *«Что? Где? Когда?»*), декада культуры в вузе и др. Неотъемлемой частью эстетического воспитания студентов является посещение ими музеев, концертов, театров, выставок, организация их встреч с представителями творческих профессий (искусствоведами, композиторами, художниками, деятелями искусства), издание факультетских литературно-художественных журналов [8; 9].

Таблица 2

Учебные дисциплины эстетического и культурологического профиля (кафедра эстетического воспитания Уральского государственного педагогического университета)[5]

Базовые курсы	Курсы по выбору
История эстетики и эстетического воспитания	Практическая эстетика
Имиджелогия	Арт-терапия в развитии детей
Методология и методика эстетического воспитания	Музей и дети
Дизайн как вид эстетической деятельности	Экскурсоведение
Декоративно-прикладное искусство	Художественная культура Урала
Мировая художественная культура	Народная культура Урала
Теория и методика изобразительного искусства (по возрастам)	Формирование эстетической культуры учащихся средствами кино
Теория и методика музыкального воспитания (по возрастам)	Школа самовыражения

Таким образом, последние два десятилетия работа по эстетическому воспитанию студентов в вузах СНГ ведется как в рамках новых форм (институты и центры эстетического воспитания), так и традиционных (отдел, управление воспитательной работы, кафедра, лаборатория эстетического воспитания). Значительно больше внимания формированию эстетической культуры студентов стало уделяться в технических университетах.

По отношению к эстетическому воспитанию студентов современные вузы на постсоветском пространстве можно условно разделить на три группы. К первой мы относим вузы, для которых характерен традиционный подход к эстетическому воспитанию. Вузовское управление (отдел) воспитательной работы в рамках разработанной программы идеологической и воспитательной работы осуществляет деятельность по организации досуга студентов через концерты, дискотеки, творческие вечера, смотры художественной самодеятельности и т. п. Ко второй – университеты, сочетающие традиционные и новые подходы к эстетическому воспитанию. Они, как правило, имеют отдельную культурно-образовательную программу нравственно-эстетического воспитания студенческой молодежи и/или кафедры, лаборатории эстетического воспитания. Третья группа представлена вузами инновационного типа, в которых работа по эстетическому воспитанию студентов организуется и координируется созданными в их структуре специализированными центрами (институтами) эстетического воспитания.

Естественно, что данная классификация весьма условна. Вместе с тем она позволяет классифицировать современные вузы по отношению к эстетическому воспитанию студентов и выделить несколько подходов (традиционный, комбинированный и инновационный) к его осуществлению.

Анализ современной вузовской практики неопровержимо свидетельствует, что успех достигается там, где в центр воспитательной работы по формированию эстетической культуры личности поставлены несколько аспектов: программный (наличие четкой программы действий, увязанной со спецификой вуза и его возможностями), кадровый (привлечение высококвалифицированных кадров), содержательный (организация разнообразной образовательно-просветительской и культурно-досуговой деятельности, учитывающей интересы и запросы современного студенчества).

Список литературы

1. Магнитогорский государственный университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www. masu.ru/index. php. – Дата доступа: 15.08.2009.

2. Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www. onu.edu.ua/type.center. – Дата доступа: 16.08.2009.

3. Гродненский государственный университет им. Я. Купалы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www. grsu.unibel.by/open. – Дата доступа: 16.08.2009.

4. Орловский государственный технический университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ostu.ru/ institutes/iev – Дата доступа: 15.08.2009.

5. Уральский государственный педагогический университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www. uspu. ru/kafedra 35. – Дата доступа: 17.08.2009.

6. Ижевский государственный технический университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www. allstudents.net.ru. – Дата доступа: 17.08.2009.

7. Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// www.omsu.ru/pag/php? id=1226. – Дата доступа: 16.08.2009.

8. *Сидорова, И. А.* Воспитание на основе сотрудничества / И. А. Сидорова // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С.79–82.

9. Воспитание студентов в современных условиях: проблемы и пути их решения / Е. Э. Платова [и др.]; под ред. проф. А. А. Оводенко. – СПб.: ГУАП, 2006. – С. 64–68.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена одной из актуальных проблем педагогики высшей школы – формированию эстетической культуры студентов. На основе изучения современной вузовской практики стран СНГ охарактеризованы современные подходы к эстетическому воспитанию студенчества. Дается анализ работы вузовских центров эстетического воспитания (культуры и досуга, творчества), определены их функции и задачи. Делается вывод о том, что работа по эстетическому воспитанию студентов в вузах на постсоветском пространстве ведется как в рамках новых форм (институты, центры эстетического воспитания), так и традиционных (отдел, управление воспитательной работы, кафедра, лаборатория эстетического воспитания).

SUMMARY

The article is dedicated to one of the most actual problems of higher education – the formation of the aesthetic culture of students. Modern approaches to aesthetic upbringing student youth are characterized on the basis of studying the modern higher education practice in UIC. The analysis of work of higher education centers (centers of culture, leisure and creativity) is given; their functions and aims are distinguished. The conclusion is drawn that aesthetic upbringing work in higher education institutions on post-Soviet area is lead in the framework of new forms (institutes, centers of aesthetic upbringing) and traditional forms (a department, the management of upbringing work, faculty, a workshop of aesthetic upbringing.

О педагогической поддержке иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки

О. П. Мариненко,
методист международного отдела
Белорусско-Российского университета

Одной из основных тенденций развития современного образования является его интернационализация, как следствие – расширение подготовки специалистов для иностранных государств. Реализуя утвержденные Правительством Республики Беларусь Концепцию и Программу развития экспорта образовательных услуг, белорусские вузы с каждым годом принимают на обучение все большее количество иностранных студентов. Вместе с тем у самих иностранных студентов процесс получения образования за рубежом вызывает целый ряд сложностей. Если отечественные первокурсники вынуждены адаптироваться только к вузовской системе обучения (в сравнении со школьной), то студенты-иностранцы привыкают также к чужой культуре, обычаям, языку, климату, еде, незнакомой системе обучения и т. д., что априорно предполагает необходимость дополнительной поддержки данной категории граждан во время их обучения за границей.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 26.06.2009.

Необходимость дополнительной поддержки иностранных студентов подтвердилась в результате анкетирования данной группы студентов, обучающихся в ряде вузов нашей страны (Белорусский государственный аграрно-технический университет, Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации, Белорусско-Российский университет), в ходе которого было опрошено порядка 300 человек. Только 8 % опрошенных считают, что во время обучения за границей иностранцы не нуждаются в дополнительной помощи и поддержке, остальные же 92 % констатировали необходимость оказания различных видов поддержки: информационной, психологической, дидактической и пр.

По мнению ряда ученых, самым сложным периодом в получении образования за рубежом являются первые полгода [1]. Эти полгода для большинства иностранных студентов, обучающихся в Республике Беларусь, охватывают период обучения на подготовительном отделении. Данный предвузовский этап обучения предполагает изучение русского языка, приведение системы знаний по базовым предметам к уровню знаний отечественных абитуриентов, а также социокультурную адаптацию.

Для определения условий эффективной педагогической поддержки иностранных студентов нами были изучены работы отечественных и зарубежных ученых, исследующих проблемы вхождения иностранцев в неродную среду, и выделены все факторы, представляющие потенциальную сложность для указанной группы студентов. Разделив, вслед за М. А. Ивановой [2], данные сложности на пять групп, мы предложили иностранным студентам ранжировать их в зависимости от степени личной значимости.

Результаты обработки данных свидетельствуют, что наибольшую сложность у иностранных студентов вызывают психофизиологические факторы: тоска по дому – 2,6 баллов (по пятибалльной шкале), плохое самочувствие (2,3 балла), жизнь без родных и близких (1,9 балла), ощущение, что никто не понимает, все чужое (1,5 балла), и отсутствие людей, с которыми можно поделиться своими проблемами (0,9 балла). Следующую группу представляют адаптационные сложности: незнакомая культура, обычаи, традиции, правила поведения (1,8 балла), холодный климат и погода (1,6 и 1,7 балла соответственно), незнакомая еда (1,6 балла). Третье место занимают коммуникативные факторы, или факторы общения: неродной язык, непонимание местных жителей (2,2 балла), недостаточное владение языком (1,2 балла), интернациональный состав групп (как фактор, осложняющий общение) (1,5 балла) и учебно-познавательные факторы, связанные с адаптацией к учебному процессу: отличие обучения в университете от обучения в школе (2,2 балла), незнакомая система обучения (1,4 балла) и необхо-

димость обучения на подготовительном отделении (1,3 балла). Наконец, наименьшее беспокойство вызывают бытовые трудности: необходимость все делать самому (1,7 балла), нехватка денег (1,2 баллов) и жизнь в общежитии (0,9 баллов).

Принимая во внимание значимость для иностранных студентов различных неблагоприятных средовых факторов, первым условием эффективной педагогической поддержки предлагаем считать создание системы мер по их нейтрализации (или, по крайней мере, минимизации). Это достижимо при условии правильного использования потенциала образовательной среды учебного заведения, где иностранный студент проходит предвузовскую подготовку. Данная среда представляет собой совокупность четырех компонентов:

1) *антропологического,* который включает субъектов педагогического процесса, т. е. членов профессионально-педагогического коллектива, взаимодействующих с иностранными студентами, и самих иностранных студентов; их позиции и отношения между ними;

2) *пространственно-предметного* (архитектура учебных зданий, дизайн и размер помещений; условия проживания и быта; рекламная и информационная продукция и т. д.);

3) *дидактического,* определяющего то, что связано непосредственно с образовательным процессом: организация учебного процесса; нормативные документы, определяющие содержание обучения; технологии, используемые в образовательном процессе, формы и методы организации процесса обучения; средства обучения;

4) *воспитательного,* который включает воспитательную, адаптационную и досуговую работу.

В минимизации неблагоприятных факторов, в первую очередь психофизиологических трудностей, обусловленных отсутствием семьи иностранного студента, внутренней неуверенностью и неуравновешенностью, особое значение приобретает ориентированность антропологического компонента среды и позиций педагогов как главных ее составляющих на педагогическую поддержку студентов из-за рубежа. Поддерживающая позиция предполагает эмпатийное восприятие других людей вместо оценочного; готовность к открытому общению, диалогу, способность к взаимодействию; позитивное ценностное отношение к воспитаннику, уверенность в его возможностях и способностях; приоритет договору, отказ от долженствования; потребность в личностном саморазвитии и самоактуализации и т. д.

Минимизация адаптационных факторов как сложностей, вызванных привыканием к неродной среде, осуществляется комплексным воздействием всех компонентов образовательной среды. Антропологический компонент в поддерживающей среде ориентирован на создание доброжелательной, позитивной атмосферы; позиции взаимно-заинтересованного равноправия. Пространственно-предметный компонент предполагает: создание комфортных условий обучения и проживания, наличие необходимой учебно-предметной базы, обеспечение информацией на иностранном языке о культуре и традициях неродной страны. Воспитательный компонент охватывает активную информационную работу, особенно в первое время вхождения в новую культуру; проведение досуговой и воспитательной работы, способной отвлечь студентов и создать положительный психологический настрой. Дидактический компонент создает условия для академической адаптации: использование образовательных технологий, близких школьным, разумно умеренная доля самостоятельной работы студентов.

Главным направлением педагогической поддержки иностранных студентов по минимизации трудностей, обусловленных учебным процессом, является закрепление в плане работы подготовительного отделения щадящего режима учебной деятельности в период адаптации, а также готовность подстроиться под каждого студента, проведение, при желании студентов, дополнительных индивидуальных занятий. Коммуникативные трудности, связанные с необходимостью овладения чужим языком, минимизируются интенсификацией как аудиторной, так и внеаудиторной работы по освоению неродного языка (дидактический и воспитательный компоненты). Наконец, поддержка по разрешению бытовых трудностей осуществляется при активном участии антропологического, воспитательного и пространственно-предметного компонентов.

Согласившись с мнением Т. В. Фроловой, что *«основной смысл поддерживающей деятельности состоит в создании благоприятных условий для каждого ученика»* [3, с. 70], вторым направлением в реализации модели педагогической поддержки иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки мы считаем создание поддерживающих условий для каждого студента. Осуществление целенаправленной педагогической поддержки иностранных студентов предполагает создание системы условий: личностных, адаптационных, условий психологической защищенности, кадровых, материально-технических и превентивных.

Личностные условия предполагают поддержку и развитие в человеке его субъективности (самости) и индивидуальности как неповторимого своеобразия каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта собственного развития.

Центральным в создании личностных условий является антропологический компонент среды, определяемый как поддерживающей позицией педагога, так и сформированностью субъектной позиции студента-иностранца: чем большей активностью, самостоя-

тельностью и инициативой характеризуется позиция студента, тем более полно он может использовать возможности среды для проявления и актуализации себя и своих способностей.

Дидактический компонент создает условия для развития способностей, связанных с образовательной деятельностью (творческое мышление, воображение, память), для проявления себя и своей неповторимости.

Воспитательный компонент представляет собой комплекс условий для самоактуализации иностранного студента в различных видах творческой, спортивной деятельности, стимулирование желания заниматься самообразованием и пр. Наконец, согласившись с инициаторами средового подхода о тонком, зачастую опосредованном влиянии среды, проявляющемся не только на сознательном уровне, но и на подсознательном, мы полагаем, что в поддерживающей среде пространственно-предметный компонент также потенциально стимулирует развитие скрытых резервов личности иностранного студента.

Адаптационные условия реализуют возможность благополучного вхождения иностранцев в неродную социокультурную среду и предполагают создание комфортной атмосферы для каждого студента, возможность решения адаптационных трудностей.

Следующая группа условий – условия психологической защищенности. Целью организации системы педагогической поддержки является достижение каждым иностранным студентом комфортного внутреннего состояния, чувства защищенности, удовлетворенности его потребностей, сохранение психологического здоровья. Условие психологической защищенности – важная характеристика поддерживающей образовательной среды, которая обеспечивается прежде всего антропологическим компонентом, предполагающим исключение насилия и принуждения; положительный психологический настрой, желание помочь и поддержать; наличие обратной связи о состоянии, развитии, трудностях всех участников образовательного процесса; роль педагога как старшего товарища и пр.

Кадровые условия предполагают реализацию ряда требований к кадровому составу, работающему с иностранными студентами, т. е. подбор гуманистически ориентированных кадров, толерантно относящихся к любому иностранному студенту; работа по ознакомлению с современными образовательными технологиями; ориентирование педагогов на заботу и поддержку студентов; повышение квалификации кадров.

Превентивные условия (англ. *preventive* – предотвращающий) предполагают упреждающий характер педагогической поддержки. В отношении иностранных студентов создание превентивных условий означает функционирование доконтактного этапа как периода, предшествующего непосредственному въезду студентов в страну с целью их ознакомления со страной обучения, ее культурой, образовательной системой. Данные условия могут быть созданы посредством использования пространственно-предметного компонента образовательной среды: Интернета, рекламной и информационной продукции, буклетов и т. п. Перспективным направлением в создании превентивных условий является система дистанционного обучения русскому языку и другим предметам согласно плану подготовительного отделения, заочного сопровождения (курирования) иностранных абитуриентов, возможности которых расширяются с усовершенствованием средств связи.

Таким образом, условием реализации системы педагогической поддержки иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки является создание в вузе поддерживающей образовательной среды, т. е. среды, *«организованной в соответствии с основными закономерностями педагогической поддержки… в целях создания благоприятного пространства для развития и укрепления моральных, психологических, физических сил студента, способствующей успешности в воспитании и развитии»* [4, с. 36], что реализуется посредством ориентации отдельных компонентов образовательной среды на достижение данной цели.

Список литературы

1. *Иванова, Н. Л.* Межкультурная адаптация студентов / Н. Л. Иванова, И. А. Мнацаканян // Вопр. психологии. – 2006. – № 5. – С. 90–99.

2. *Иванова, М. А.* Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дис. … д-ра психол. наук: 19.00.05 / М. А. Иванова. – СПб., 2001. – 353 с.

3. *Фролова, Т. В.* Педагогика поддержки: не мираж, а реальная помощь / Т. В. Фролова // Директор школы. – 2003. – № 2. – С. 70–73.

4. *Малкина, М. Н.* Педагогическая поддержка милосердической деятельности учащихся старших классов общеобразовательной школы / М. Н. Малкина // Праблемы выхавання. – 2005. – № 3. – С. 33–38.

АННОТАЦИЯ

В статье актуализируется необходимость оказания педагогической поддержки иностранным студентам, обучающимся в Республике Беларусь, и рассматривается возможность оказания такой поддержки посредством создания в высшем учебном заведении поддерживающей образовательной среды.

SUMMARY

In this article the necessity to render pedagogical support to international students during their education in the Republic of Belarus is actualized. Creation of supporting educational environment is considered as a way to render the stated support.

Формирование социального мышления будущего специалиста в процессе обучения в вузе*

Е. А. Ёлкина,
магистр педагогики, старший преподаватель
Полоцкого государственного университета

Проблема формирования социального мышления может быть рассмотрена на макроуровне как проблема становления гражданского общества и на микроуровне как проблема успешной социализации и самореализации личности в обществе.

Развитое социальное мышление становится одним из важнейших условий становления и функционирования гражданского общества, так как последнее жизнеспособно только тогда, когда его члены имеют высокий уровень интеллектуального развития и нравственности, определенный уровень компетентности в экономических и политических проблемах, внутренне свободны и способны к самостоятельным решениям.

Гражданское общество предполагает наличие у граждан развитого самосознания, способности к конструктивному сотрудничеству, саморефлексии и самоконтролю. Такие высокие требования обусловливаются тем, что развитие гражданского общества сопровождается расширением практики самоуправления во всех сферах общественной жизни, повышением роли личности. Целостное системное социальное мышление способно помочь молодежи занять в обществе активную социальную позицию [1–3].

Вместе с тем социальное мышление является составной частью субъектности человека, его «жизненных сил», его способности к эмоционально-волевой саморегуляции, самоутверждению и проектированию своего личностного роста [1].

Значимость социального мышления для современного человека придает особую актуальность проблеме его развития. Это развитие осуществляется двумя путями – спонтанно, в процессе повседневных социальных взаимодействий, и в процессах обучения и воспитания.

В современном обществе, которое характеризуется усложнением социальных связей и отношений и высокой интенсивностью изменений, ведущую роль в развитии социального мышления приобретает образование как целенаправленный процесс передачи систематизированного социального опыта и развития интеллектуальных способностей личности.

Формирование социального мышления осуществляется во всем комплексе социально-гуманитарных дисциплин, каждая из которых способна развивать у учащихся потребность в осмыслении и теоретическом решении конкретных практически значимых жизненных задач.

В связи с этим особую актуальность приобретают проблемы методологического и методического обеспечения процесса развития социального мышления студентов.

Несмотря на то, что понятие *«социальное мышление»* активно используется в социологической, психолого-педагогической литературе и даже в нормативных документах, теоретико-методические основы его формирования нуждаются в углубленных исследованиях.

Традиционно почти вся сфера мышления, связанная с общением людей, в психологии и философии относилась к сфере проблем сознания. Вслед за К. А. Абульхановой-Славской, мы рассматриваем эти проблемы как проблемы мышления. Изменение исходной установки анализа имеет принципиальное значение, так как позволяет преодолеть подчиненный, производный характер индивидуального мышления по отношению к общественному.

Внутренний мир личности не результат механического внедрения в ее сознание внешних воздействий, а итог внутренней работы самой личности. Индивидуальное сознание не только уровень общественного

* Прадстаўлена навуковым кіраўніком **К. У. Гаўрылавец,** доктарам педагагічных навук, прафесарам

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 13.11.2009.

или следствие культурно-исторических детерминант, но и способность личности как субъекта деятельности быть организатором, регулятором, координатором жизненного пути. Личность, обладающая всей системой понятий, смыслов, значений, выработанных человечеством и данным обществом, общаясь, взаимодействуя с «другими», объединяясь с ними системой взглядов, установок и позиций, не перестает быть самоопределяющейся и в своем сознании, и в своем бытии.

Этот тезис позволяет выделить в индивидуальном сознании две части: констатирующую, т. е. просто воспроизводящую то, что задано общественным сознанием (нормы, правила, нравы, традиции данного общества, которые воспринимаются как данность, идеология как теория и концепция общественной жизни, ее процессов и событий), и деятельную, творчески-конструктивную (результаты самостоятельных размышлений личности или социальное мышление).

Анализ элементов констатирующей части позволяет выделить следующие тенденции: количество норм и правил, подлежащих беспрекословному выполнению, неуклонно сокращается; нравы и традиции постепенно ослабевают. Таким образом, происходит сокращение констатирующей части сознания и возрастает значимость творчески конструктивной части индивидуального сознания, которую и составляет социальное мышление.

Предметом социального мышления личности является социальная действительность в совокупности феноменологических и сущностных характеристик (социальных процессов, событий, ситуаций, взаимоотношений и поведения людей), а также ее собственная жизнь. Кроме того, в социальном мышлении отражается отношение личности к социальной действительности в целом, а также к конкретным формам этой действительности в данном обществе в данную эпоху.

Социальное мышление рассматривается не как имманентная характеристика личности, а как психосоциальное явление, личностный продукт, *«функциональный “орган” ее жизни в данном обществе»* [2, с. 185]. Посредством социального мышления личность вырабатывает систему взглядов на действительность, осуществляет своего рода теоретизацию способа жизни, вырабатывает концепции своей жизни. Основная функция социального мышления – обеспечение самоопределения в разных профессионально и экзистенциально значимых ситуациях, осознание своего жизненного пути. Социальным это мышление является и по своим механизмам. Эти механизмы, конечно, в целом отвечают логическим законам, по которым осуществляется познание мира человеком, но вместе с тем в них обнаруживается своя «логика». Основными познавательными операциями (процедурами) социального мышления являются репрезентация, категоризация, проблематизация и интерпретация.

Репрезентация социального мира в мышлении человека происходит в форме социальных представлений, которые, вслед за С. Московичи, рассматриваются исследователями как единство когнитивного и эмоционального, рационального и морально-личностного [4].

Наличие этих двух составляющих, их соотношение определяют характер социального мышления личности. В исследованиях, проведенных под руководством К. А. Абульхановой-Славской, выявлена очень важная особенность социального мышления россиян – неразвитость интеллектуальной когнитивной составляющей представлений и, как следствие, доминирование эмоциональной. Но чем сильнее эмоциональная составляющая, тем больше вероятность того, что она блокирует возможность перевода проблемы в теоретическую плоскость, ее беспристрастное рассмотрение.

Новые социальные представления встраиваются в систему уже имеющихся посредством операций категоризации. Категоризация является механизмом упорядочения индивидуального опыта путем отнесения какого-либо социального объекта, события к некоторому классу.

Согласно теории личностных конструктов Д. Келли [5], человек воспринимает, интерпретирует и оценивает действительность на основе определенным образом организованного субъективного опыта, представленного в виде системы личностных конструктов. Личностный конструкт определяется как создаваемый субъектом классификационно-оценочный эталон, с помощью которого осуществляется интерпретация элементов окружающего мира (событий, явлений, процессов, людей) как сходных между собой и в то же время отличных от других.

Таким образом, конструкт – это биполярная субъективная измерительная шкала, реализующая одновременно две функции: обобщения (установления сходства) и противопоставления (установления различий).

Люди отличаются друг от друга по количеству конструктов, которые они выработали, и сложности их организации. Людей, обладающих большим количеством конструктов со сложной, разветвленной системой взаимосвязей, Д. Келли называет *«когнитивно сложными»*. Высокая степень сложности индивидуальной когнитивной системы означает, что данный субъект создает многомерную модель реальности, выделяя в ней множество взаимосвязанных сторон. Люди, обладающие небольшим количеством конструктов, – *«когнитивно простые»*. Низкая степень сложности индивидуальной когнитивной системы приводит к тому, что понимание и интерпретация происходящего в мышлении этого субъекта осуществляется в упрощенной форме на основе использования ограниченного набора субъективных измерителей. Небольшое количество конструктов затрудняет объективный анализ ситуаций, их объективную оценку.

Если предположить, что когнитивная сложность зависит не только от особенностей интеллекта, но и

от того, насколько богат и разнообразен индивидуальный социальный опыт индивида, насколько широко *«поле представления»* [4], то можно расширить горизонты индивидуального социального опыта за счет знакомства с иными системами измерительных шкал, оценочных эталонов.

Чтобы у человека возникла потребность в изменении системы личного оценивания, необходимо создать ситуацию, в которой существующие конструкты не работают, т. е. привести их в противоречие с жизненными обстоятельствами личности. Новый конструкт принимается только в том случае, если он обладает большей прогностической способностью, т. е. позволяет личности более эффективно *«выстраивать»* свое поведение, прогнозировать развитие ситуации и поведение других.

Таким образом, в рамках данного подхода развитие социального мышления предполагает увеличение когнитивной сложности, т. е. увеличения количества личностных конструктов, степени усложнения системы их взаимосвязей. Основной путь достижения этой задачи – вовлечение учащихся в решение проблемных ситуаций, затрагивающих сферу социальных отношений.

Следует отметить, что проблема радикально отличается от задачи. Задача всегда имеет четкую структуру, в ней нечто всегда дано (условия), причем совокупность этих условий уже четко ограничена, определена. В ней существует неизвестное, вопрос, на который должен быть найден ответ именно на основе данных условий. Задачи обычно уже сформулированы, поставлены, их требуется только решить, причем уже на основе существующих знаний, которые должны быть привлечены к их решению. К тому же обычно существуют аналоги решения задач того или иного типа.

Постановка проблемы подобна составлению новых задач, само обнаружение проблемы, ее формулировка, определение является сложной интеллектуальной деятельностью.

Социальные проблемы относятся к неточным задачам, которые не имеют однозначного решения ввиду недостаточности, неполноты или, наоборот, многослойности социальных противоречий, невозможности учесть роль и влияние всех факторов, которые имеют отношение к той или иной проблеме.

Постановка проблемы и ее решение зависят от того, как субъект интерпретирует возникшее противоречие, какие расставляет акценты. На этом этапе особое значение приобретает такая мыслительная процедура как интерпретация. Интерпретация – это смыслообразование: субъективная переработка воспринятого, раскрытие его смысла и значения.

Особенность интерпретации социальных явлений, на которую указывают представители социологии знания (К. Манхейм), заключается в том, что люди не рассматривают события с абстрактных позиций [6]. Эту процедуру осуществляет человек переживающий, имеющий свою систему жизненных ценностей. Поэтому социальное мышление неизбежно является *«перспективным»,* т. е. зависит от позиции, занимаемой субъектом.

Мы считаем, что степень развитости социального мышления выражается в способности к децентрации в процессе интерпретации социальных явлений и процессов. Под децентрацией понимается способность мысленно освобождаться от концентрации внимания на личной точке зрения либо на частном аспекте ситуации. Децентрация предполагает перестройку познавательного образа по линиям роста его объективности, взаимосогласованности в нем множества различных точек зрения, а также приобретения им качества релятивности (в том числе возможность анализа любого явления в системе варьирующихся категориальных обобщений).

Анализ основных познавательных процедур социального мышления позволил определить направления, в которых необходимо осуществлять его формирование:

1) развитие когнитивной составляющей социальных представлений;

2) усложнение системы личностных конструктов;

3) развитие способности к децентрации социального познания.

Проявления социального мышления, сопровождающие деятельность человека, реализуются через следующие его функции: познавательно-оценочную, коммуникативно-ценностную, рефлексивно-коррекционную.

Познавательно-оценочная функция выражается в определении индивидуальных возможностей для достижения результатов деятельности, реальной помощи окружающих, в определении содержания межличностных взаимодействий.

Социальное мышление обеспечивает переработку информации, необходимой для прогнозирования результатов деятельности. С одной стороны, человек, получая информацию о характере деятельности других людей, осознает ее, и происходит подчинение ей выполняемых умственных операций. А с другой – в процессе переработки информации происходит формирование суждений о значении для личности происходящего.

Полученная информация находит свое отражение в проявлении оценочных суждений о возможности ее использования, о реальных уровнях достижения результатов. В целом человек включается в процесс самопознания, позволяющий ему понять самого себя, свою сущность посредством включения в эту деятельность. Включение человека в этот процесс позволяет ему проявить себя в качестве субъекта деятельности.

В зависимости от своих интеллектуальных возможностей и сложившихся социальных условий личность приобретает опыт определения целей. Реализация этой функции позволяет человеку отобрать значимую

для него информацию, адекватную сложившимся условиям, для реализации себя как субъекта (когнитивный аспект), сформировать оценочные суждения о происходящем, непосредственно включая человека в процесс целеполагания (оценочный аспект). Однако эта функция не позволяет определить ценностный смысл ее достижения, что происходит при реализации следующей функции.

Коммуникативно-ценностная функция социального мышления связана с потребностью человека понимать окружающих, и, в свою очередь, быть понятым ими. Познавая себя в постоянном общении с другими людьми, человек начинает активно выделять и усваивать нормы и эталоны взаимоотношений. Как отмечает Н. И. Чуприкова, общение реализуется в способности личности передавать смысл содержания о чем-либо, выражать собственное состояние, отношение к сообщаемому и слушателю; наконец, проявлять намерения и целевые установки сообщения [7].

Кроме того, коммуникацию можно рассматривать, с одной стороны, как способ установления связи между личностью и социальной средой, с другой – как процесс поиска смыслов среди ценностей жизни. Соответственно, мы выделяем два основных проявления коммуникативно-ценностной функции:

1) создание идеально-содержательного плана, связанного с определением ситуации социального действия (мыслекоммуникация), что способствует пониманию данного человека. Человек не просто констатирует и воспринимает информацию, но и преобразует ее, выдвигая задачи, проблемы, касающиеся развития социальных отношений;

2) акт обнаружения себя в другом человеке (экзистенциональная коммуникация) реализуется в способности понимать, воспринимать личностные и социально-психологические позиции людей, в анализе особенностей поведения, в умении представить себя на месте другого человека.

Коммуникация позволяет получить достоверную информацию о социальной среде и осуществить обратную связь в форме ценностных представлений о ней. Ценностный компонент рассматриваемой нами функции позволяет установить отношение личности к окружающей его действительности, что предполагает ее активность в определении своей позиции к происходящему в социальной среде.

С коммуникативно-ценностной функцией тесно связана рефлексивно-коррекционная функция социального мышления, которая находит, с одной стороны, свое отражение в самопознании и в осознании достоинств и недостатков деятельности, с другой – обеспечивает внесение изменений в процесс взаимодействия, направленного на уменьшение внутреннего конфликта человека и позволяет контролировать эмоции, потребности, обеспечивает связь личности и социальной среды. В осознании человеком того, как он воспринимается другими, она проявляется как деятельность самопознания внутреннего строения духовного мира, предельных оснований бытия и мышления, человеческой культуры в целом. Эта функция приобретает значимость при условии включенности человека в деятельность как субъекта, так как такая позиция ориентирует его не только на социальные цели, но и на цели своего духовного развития, а также позволяет человеку не просто оценивать окружающую действительность, а сопоставлять ее с духовными компонентами личности и корректировать взаимодействие с социальной средой, которое стимулирует позитивные внутренние изменения.

Корректирующая роль социального мышления у личности проявляется не только в области мыслительных процессов, но и опосредует установление динамического равновесия между интеллектуальной и эмоциональной сферами личности. Социальное мышление сдерживает порыв отрицательных эмоций, помогает выйти из состояния стресса, позволяет определить выбор механизма психологической самозащиты, направленной на сохранение самоуважения личности. В результате этого корректируется поведение личности.

Развитие у будущих специалистов социального мышления в образовательном процессе обеспечивается принятием следующих методологических установок. К ним следует отнести:

1) переход образовательного процесса от предметно-центрированной к личностно ориентированной парадигме;

2) построение методической системы обучения на принципах диалогичности обсуждения явлений социальной действительности и анализа актуального социального взаимодействия;

3) опора на субъектный опыт, его максимальное использование и развитие в образовательном процессе;

4) использование методов организации учебной деятельности, стимулирующих опыт самостоятельного принятия решений.

Необходимость смены парадигмы гуманитарного образования продиктована двумя группами факторов.

К внешним факторам мы отнесли следующие:

• *реформирование отечественной системы образования в направлении гуманизации, гуманитаризации и демократизации; необходимость перехода от знаниево-ориентированной к личностно ориентированной парадигме образования;*

• *признание ограниченности традиционной технологии обучения, ее низкой эффективности в процессе преподавания предметов социально-гуманитарного блока и необходимости поиска технологий, в большей мере отвечающих природе социально-гуманитарного знания.*

Внутренние факторы связаны с изменениями в методологии социального познания. Для развития социального мышления плодотворна переориентация с глобальных проблем и социальных структур на познание и понимание повседневной социальной практики людей; от макро- к микро-анализу социальных явлений.

Проведенный анализ программного обеспечения преподавания гуманитарных дисциплин позволил сделать вывод, что большинство программ по педагогике, психологии, социологии, иностранному языку и т. д. построены на знаниево-ориентированном, *«просветительском»,* подходе.

Определение формирования социального мышления студентов в качестве основной цели обучения социально-гуманитарным дисциплинам позволяет сочетать преимущества предметно-ориентированной (передача знаний) и личностно ориентированной (развитие субъектного опыта учащихся) парадигм и обеспечивает преемственность разных уровней социально-гуманитарного образования.

Реализация поставленной цели достигается путем совершенствования методики обучения, основными принципами которой являются:

• *персонификация обучения* посредством опоры на имеющийся у учащихся жизненный опыт и обыденное социальное мышление, обращение к субъектному опыту как условию реализации рефлексивного потенциала психолого-педагогического и социологического знания;

• *рефлексивность обучения* – психолого-педагогические и социологические знания и методы выступают не только средством познания социальной реальности, но и инструментом саморефлексии и выработки жизненной стратегии;

• *практическая направленность обучения.* Изучение курса социально-гуманитарных дисциплин должно обеспечить студентов знаниями и методами, необходимыми для решения собственных проблем – познавательных и практических, профессиональных и житейских. Поэтому конкретизация тематического содержания учебных программ должна осуществляться с учетом проблем, интересующих будущего специалиста, его мотивации на изучение курса в целом, той или иной проблемы, темы и охватывать четыре уровня:

1) мотивация через подчеркивание значимости и полезности психолого-педагогических и социологических знаний для будущей профессиональной деятельности; поэтому разработка программы курса невозможна без учета специфики основного профиля вуза и факультета;

2) апелляция к студенту как гражданину, от которого во многом зависит то, что происходит в обществе;

3) апелляция к студенту как индивиду, которому знания педагогики, психологии, социологии и иностранного языка необходимы в повседневной жизни;

4) совместное конструирование и моделирование учебного процесса в форме диалога, своеобразного *«коммуникативного дискурса».*

Поскольку социальное мышление – это процесс репрезентации (отражения) и интерпретации социальной действительности через призму нравственных, социологических понятий и теорий, важной составной частью процесса формирования социального мышления является работа над понятиями. Знание понятий, умение ими оперировать является одновременно и целью, и средством развития социального мышления будущих специалистов.

Список литературы

1. *Абульханова-Славская, К. А.* Проблемы исследования индивидуального сознания / К. А. Абульханова-Славская, М. И. Воловикова, В. А. Елисеев // Психол. журн. – 1991. – № 4. – Т. 12. – С. 27–40.

2. *Абульханова-Славская, К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

3. *Абульханова-Славская, К. А.* Социальное мышление: проблема и стратегии исследования / К. А. Абульханова-Славская // Психол. журн. – 1994. – № 4. – Т. 14. – С. 39–55.

4. *Moscovoci, S.* On social representation. Perspectives on everyday life / S. Moscovoci. – L.: Academic Press, 1981.

5. *Келли, Д.* Теория личности. Психология личных конструктов / Д. Келли. – СПб.: Речь, 2000. – 256 с.

6. *Манхейм, К.* Избранное: социология культуры / К. Манхейм. – СПб.: Университет. кн., 2000. – 501 с.

7. *Чуприкова, Н. И.* Умственное развитие: принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. – М.: Питер, 2006. – 448 с.

АННОТАЦИЯ

Социальное мышление является составной частью субъектности человека. Ведущую роль в его развитии приобретает образование как целенаправленный процесс передачи систематизированного социального опыта и развития интеллектуальных способностей личности. Формирование социального мышления будущего специалиста должно осуществляться во всем комплексе социально-гуманитарных дисциплин, так как психолого-педагогические и социологические знания, навыки и умения в области иностранных языков выступают инструментом познания, конструирования социальной действительности и рефлексии собственного социального опыта.

SUMMARY

Social intelligence is an essential component of any person's entity. The leading role in its evolution is given to education as a task-oriented process of the systematized social experience transfer and the development of the personality's intellectual capacity. The formation of the future specialists' social intelligence must be accomplished in the whole complex of social-human sciences because the knowledge, skills and experience in the field of psychology, pedagogics, sociology and foreign languages act as an important tool of cognition. They help to design social reality and implement the reflexion of personal social experience.

Характеристика понятия «профессиональная ментальность» личности будущего педагога*

Н. П. Михалкович,
аспирант кафедры возрастной
и педагогической психологии Белорусского
государственного педагогического
университета имени Максима Танка

Процесс профессионального становления личности является сложным и многоступенчатым, имеет общие и специфические особенности в зависимости от получаемой профессии. Адекватные представления личности о себе как субъекте профессиональной деятельности являются содержанием профессиональной «Я-концепции», способствуют осуществлению профессионального выбора, профессиональному развитию и формированию профессионального типа личности [1, с. 25]. Удачно выбранную профессию можно образно сравнить с перчаткой, которая точно подходит к руке – не жмет и не морщит, удобно и красиво. Если деятельность по своим характеристикам совпадает с мотивационными, эмоциональными, когнитивными и коммуникативными особенностями человека, то и сам процесс трудовой деятельности приносит удовольствие, меньше утомляет, не вызывает негативных эмоций.

* Прадстаўлена навуковым кіраўніком **С. Е. Пакроўскай,** кандыдатам псіхалагічных навук, дацэнтам

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 17.11.2009.

Переход человека от общего образования к профессиональному предполагает у него целый ряд внутренних (в сознании) и поведенческих перестроек – адаптацию к новым обстоятельствам жизни, деятельности. Освоение профессии – это не только «передача опыта человечества» отдельному человеку, но и его *«самостроительство»* через преобразование объективных условий работы. Профессиональное становление специалиста обозначается как «врастание» человека в профессию, в процессе которого происходит формирование профессионального типа личности. В первые месяцы обучения студенты слабо представляют себя в роли будущих специалистов, их деятельность определяется внутривузовскими порядками, преподавателями, студенческим коллективом. Сначала они начинают привыкать к регламентации своей учебной деятельности и лишь затем, на основе представлений о себе как о будущем специалисте, оценки своих возможностей и способностей, становится возможным формирование у них профессионального самосознания. Это уже *«Я»* как обобщенный образ будущего профессионала, способного оценить свое поведение и действия, личностные качества с точки зрения будущей практической деятельности [2].

На наш взгляд, сущность профессиональной ментальности будущего педагога раскрывается через рассмотрение системы личностных свойств, способствующих освоению профессиональной деятельности, которые Е. Е. Сапогова определяет как следствие особой системы *«настройки»* сознания на восприятие действительности. Мы согласны с утверждением Е. Е. Сапоговой, что любая профессия предполагает при своем освоении не только интериоризацию специальных знаний и умений, но и развитие особых структур сознания, профессионально окрашенного *«образа мира»,* своеобразной системы отношений к действительности и с действительностью [3, с. 264]. В связи с этим можно предположить, что формирование профессиональной ментальности обеспечивает реализацию индивидуальных качеств будущего специалиста как субъекта профессиональной деятельности и профессионального общества. Развитие профессиональной ментальности составляет процесс психологического присоединения будущего специалиста к профессиональной среде.

О профессиональной специфике представлений об окружающем мире, а также о его объектной и субъектной составляющей говорит Е. А. Климов, который высказывает суждение о наличии особого менталитета у людей, занимающихся различными видами профессиональной деятельности. По мнению автора, у них складывается особая картина мира, через призму которой они воспринимают явления действительности и выстраивают свое поведе-

ние. Это положение важно для понимания сущности и особенностей профессионального менталитета [4, с. 43].

Социально-психологические аспекты профессионального сознания отчасти исследуют Е. Ю. Артемьева и И. Б. Ханина, диагностирующие *«профессиональное видение мира»*. Исследователи предполагают, что профессионалы, принимающие свою профессию как образ жизни, приобретают особое видение окружающего мира, особую его категоризацию, особое отношение к ряду объектов, а иногда и особые свойства перцепции, оптимизирующие взаимоотношения с этими объектами [4, с. 47]. Такие профессиональные особенности отражения объектов и ситуаций Е. Ю. Артемьева и Ю. Г. Вяткин назвали *«миром этой профессии»,* определяя его как групповой инвариант субъективного отношения профессионалов к объектам. Профессиональное видение мира – система отношений специалиста-профессионала с объектами мира. Его структуру И. Б. Ханина определяет следующими образующими:

1. Профессиональная семантика.

2. Особенности профессионального отражения ситуаций.

3. Особенности профессионального межличностного восприятия.

4. Профессиональные аспекты общения [4, с. 49].

Таким образом, конструкт *«профессиональное видение мира»* дает возможность определить, что конкретно от профессии вносится в образ мира; как происходит становление профессионального видения мира в реальном процессе обучения; специализация внутри профессии.

Рассмотрение свойств личности, обусловленных принадлежностью к профессии педагога, позволяет обратиться к понятию профессиональной ментальности, которая характеризует специфику сознания профессиональной общности и может быть отнесена к особому виду социально-исторической деятельности, окрашенной переживаниями и носящей рефлексивно-оценочный характер.

С позиций теории деятельности А. Н. Леонтьев считает, что *«сознание как отношение к миру психологически раскрывается перед нами именно как система смыслов, и особенности его строения – как особенности отношения смыслов и значений»* [5, с. 179]. В свою очередь автор называет смыслом отношение непосредственного предмета действия к мотиву деятельности, в которую оно включено [5, с. 180]. Сознание, по его мнению, есть то, что персонифицирует деятельность. *«Сознание должно быть психологически раскрыто в его собственной характеристике. Оно должно быть понято не как знание только, но и как отношение, как направленность»* [5, с. 183]. Здесь позиция А. Н. Леонтьева тесно смыкается с точкой зрения В. Н. Мясищева, работавшего в русле теории отношений: *«В понятие сознания входит как знание, “осознавание” объектов внешнего мира, так и отношение человека к осознаваемым объектам»* [5, с. 183]. Также В. Н. Мясищев отмечает, что действия и переживания человека определяются не только непосредственными внешними воздействиями, но их накопленным обобщением во внутреннем мире, который представляет систему отношений человека, определяющих опосредованный характер его реакций на воздействия окружающего мира и его внешнее инициативное и самостоятельное поведение. Он подчеркивает доминирующую и *«все определяющую»* роль отношений к людям в системе отношений человека к действительности [5, с. 185].

По утверждению С. Л. Рубинштейна, реальное сознание человека существует как практическое сознание, и *«в нем существенную роль играет отношение вещей к потребностям и действиям субъекта как общественного индивида и его отношение к окружающему»* [6, с. 158]. Психологическое отношение человека в развитом виде определяется им как *«целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности»* [6, с. 111]. С. Л. Рубинштейн обосновал принцип единства сознания и деятельности, которые рассматриваются как взаимосвязанные способы бытия человека в мире.

Развивая эту идею, Е. В. Шорохова характеризует сознание *«активным отношением человека к действительности, к самому себе, к своим поступкам и действиям, к деятельности...»* [7, с. 256].

В кратком наброске о генезисе сознания Б. Г. Ананьев отмечает, что благодаря накоплению жизненного опыта, т. е. опыта отражения и самой практической деятельности, усвоению через язык исторически сложившихся знаний *«сознание становится совокупностью субъективных отношений человека к природе, обществу, людям и самому себе»* [8, с. 175].

Исследователи Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков выделяют еще одно фундаментальное основание бытия человека – общность, рассматривая ее не как *«обобщение сходного в индивидуальных человеческих отношениях к действительности, а исходное реальное основание, которое выражает человеческую природу как таковую»* [9, с. 162].

Таким образом, исследователи заключают, что сознание, деятельность и общность составляют он-

тологические основания человеческого способа жизни и при рассмотрении психологических характеристик той или иной профессии представляют собой целостную модель любого профессионализма. *«Профессиональная общность обусловлена включенностью субъектов в совместную деятельность, основывающуюся на сознательном позиционном самоопределении каждого»* [9, с. 60].

Итак, центральное место в содержании сознания, по мнению отечественных психологов, занимает система отношений, так как в зависимости от нее мотивируется активность, ставится цель, приобретаются знания, определяется аффективная сторона деятельности, формируется самосознание, определяется направленность личности, интериоризируется психическая деятельность.

Изучение профессиональной ментальности в целом и профессионально-педагогической ментальности в частности имеет в психологии недавние традиции (Д. В. Оборина, 1992; Е. Е. Сапогова, 1998; В. А. Сонин, 1999; Н. В. Толстошеина, 2001, Ф. М. Кремень, 2002 и др.). Следовательно, понятийный и методологический аппарат находится еще на стадии разработки. Исследователи в определении профессиональной ментальности как социально-психологического феномена раскрывают различные его стороны.

По определению Б. С. Гершунского, менталитет является интегративной характеристикой личности, позволяющей наиболее полно представить мотивы поведения и личностные качества субъекта педагогической профессии. Профессиональный менталитет формируется в процессе профессиональной социализации и активной практической деятельности, особенно на начальном этапе профессионализации [10, с. 258]. Следовательно, менталитет, являясь динамичным образованием личности, развивается под влиянием среды жизнедеятельности носителя менталитета.

Профессиональный менталитет, по мнению В. А. Сонина, органично впитывает как проявления и особенности чувствований, представлений, воззрений общности людей определенной эпохи, географической области, так и особый психологический уклад общества, влияющий на исторические и социальные процессы. По его мнению, профессиональный менталитет учителя включает профессиональные мотивы, на основе которых и формируются профессионально значимые качества, ценностные ориентации, обусловливающие статусную роль и имидж, социальные установки, имеющие определенную общественную выраженность и направленность. Также в исследованиях В. А. Сонина отмечаются факты изменения менталитета учителя в последнее десятилетие, отмечается потеря ряда важных менталитетных качеств личности педагога: происходит отчуждение учителя от идеального учительского *«Я»,* профессионально-педагогической деятельности, от осознания себя воспитателем молодежи [11, с. 164].

Ф. М. Кремень определяет профессионально-педагогическую ментальность как интегральное системное образование, характеризующее профессиональное сообщество: особенности его восприятия мира, профессиональной деятельности, межгруппового взаимодействия, что составляет групповой уровень профессиональной ментальности, который находится в единстве с индивидуальным уровнем, раскрывающим особенности профессионально-личностного становления субъекта деятельности, его профессионального сознания, когнитивно-перцептивных и мотивационных составляющих [12, с. 87]. Ф. М. Кремень рассматривает профессионализацию как часть общего процесса социализации личности. Поэтому к профессиональному становлению личности можно отнести описанные Б. Г. Ананьевым эффекты социализации: образование социальных установок, сложных явлений мотивации деятельности, формирование определенных черт характера, в том числе социально типичных. Она рассматривает системообразующие свойства профессиональной ментальности педагога как содержательные характеристики, обусловленные профессионализацией сознания и поведения субъектов педагогической деятельности. Изучаемые свойства развиваются, формируются и взаимодействуют, образуя особые сочетания-паттерны, которые складываются в социально-психологический тип личности учителя. В процессе становления такого типа происходит не просто формирование профессионального отношения к действительности, а субъективация объективной реальности, интериоризация содержания, смыслов и ценностей профессиональной деятельности.

В диссертации Н. В. Толстошеиной делается ряд выводов о том, что ментальность как на индивидуальном, так и на групповом уровнях обладает рядом общих признаков:

- *усваивается и транслируется на бессознательном или осознаваемом уровне;*
- *выступает частью системы деятельности;*
- *на индивидуальном и групповом уровнях взаимодетерминирует друг друга;*
- *задает относительно стабильную систему профессиональных представлений индивида (группы), выступает фундаментом для усвоения и продуцирования индивидуального или группового опыта;*
- *обладает адаптационно-гомеостатическим и социализирующим влиянием на личность* [13, с. 165].

Дальнейшее изучение феномена ментальности в психологии связано с выделением ее структурных

компонентов. В качестве таковых в научной литературе называются представления и знания людей об окружающем мире, стереотипы мышления и селективность познания действительности, системы ценностей и эмоциональные предпочтения, нормы и правила поведения (И. Г. Дубов, Г. Д. Гачев, К. А. Абульханова-Славская и др.) [14, с. 27].

Исследования ученых позволили выделить следующие составляющие:

• *мотивы, социальные установки* (Д. В. Оборина, 1994);

• *совокупность установок и предрасположенностей* (И. П. Сафронов, 1996);

• *нормы поведения, система знаний, система мотивов* (Г. М. Андреева, 1997);

• *ценности и социальная память, культура* (Б. Г. Гершунский, 1998);

• *совокупность основополагающих установок* (И. В. Грошев, 2000);

• *профессиональные мотивы, установки, традиции, статусные и социальные предпочтения* (В. А. Сонин, 2000) и др.

Большинство психологов определяет, что профессиональная ментальность характеризуется комплексом социально-психологических установок, ценностных ориентаций, особенностей восприятия и осмысления действительности, определяющих выбор способа поведения человека определенной профессии в различных жизненных ситуациях. Данный процесс предполагает изменения также в мотивационно-потребностной сфере личности, компонентах самосознания, адекватных характеру и содержанию профессиональной деятельности.

Обобщая опыт исследователей, можно отметить ряд категорий, рассмотрение которых в блоке позволило бы выявить специфичность ментальных структур. Прежде всего это ценностные ориентации и неотрывно связанные с ними социальные установки. Эмоционально пронизанная ценностно-установочная система обусловливает специфику рефлексии, следовательно, поведение личности, и в этом качестве может быть воспринята как ядро ментальной тенденции сознания [15, с. 135].

На наш взгляд, кроме названных составляющих, выделенных большинством исследователей, профессиональная ментальность включает также следующие содержательные компоненты:

• *профессиональная направленность: профессиональные установки, профессиональная мотивация, профессиональные ценностные ориентации;*

• *профессиональное самосознание;*

• *профессиональная идентичность.*

Развитие данных качеств в процессе профессионального обучения способствует формированию психологической культуры, а впоследствии – становлению профессионализма как высшей ступени развития профессиональной ментальности.

Исходя из выделенных нами содержательных компонентов изучаемого феномена, мы предлагаем следующую характеристику данного понятия: профессиональная ментальность является комплексом профессиональной направленности (как системы профессиональных ценностных ориентаций, профессиональных установок, профессиональной мотивации), профессионального самосознания и профессиональной идентичности личности, которые формируются в процессе выбора профессии, профессиональной подготовки и последующей профессиональной деятельности.

Следовательно, профессиональная ментальность является способом профессионального видения мира, совокупностью мировоззренческих взглядов индивида на его становление и осознание себя как профессионала, на критерии принадлежности к профессиональной группе, формирование социально-психологических установок и ценностных ориентаций. Таким образом, профессиональная ментальность – это то общее, что характеризует профессионалов той или иной области: профессиональные социальные установки, ценностные ориентации, особенности восприятия профессионально значимых объектов и поведения по отношению к ним.

Заметим, что именно период профессионального обучения является решающим в плане развития профессиональной ментальности, и с окончанием обучения в вузе она не является полностью сложившейся: ее формирование продолжается на следующих стадиях профессионализации. Профессиональная ментализация – длительный процесс формирования у будущего специалиста специфичного, свойственного преимущественно представителям определенной профессии, отношения к миру.

Список литературы

1. *Нечаев, Н. Н.* Профессиональное сознание как центральная категория психологии высшего образования / Н. Н. Нечаев // Социальные и психологические проблемы активизации человеческого фактора в народном хозяйстве: тез. докл. Всесоюз. науч.-практ. конф. – М., 1987. – С. 24–26.

2. *Дьяченко, М. Н.* Ментальность / М. Н. Дьяченко, Л. А. Кандыбович // Психологический словарь-справочник. – Минск: Харвест, 2001. – 576 с.

3. *Сапогова, Е. Е.* Психология развития человека: учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. – М.: Аспект пресс, 2001. – 460 с.

4. *Ханина, И. Б.* К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира / И. Б. Ханина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1990. – № 3. – С. 42–50.

5. *Мясищев, В. Н.* Основы общей и медицинской психологии / В. Н. Мясищев. – Л., 1969. – 216 с.

6. *Рубинштейн, С. Л.* Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М.: АМИ СССР, 1957. – 328 с.

7. *Шорохова, Е. В.* Проблема сознания в философии и естествознании / Е. В. Шорохова. – М.: Соцэкгиз, 1961. – 363 с.

8. *Ананьев, Б. Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 2–127.

9. *Исаев, Е. И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопр. психологии. – 2000. – № 3. – С. 57–66.

10. *Гершунский, Б. С.* Философия образования / Б. С. Гершунский. – М.: Флинта, 1998. – 432 с.

11. *Сонин, В. А.* Психолого-педагогические проблемы профессиональной ментальности учителя / В. А. Сонин. – Смоленск, 1999. – 251 с.

12. *Кремень, Ф. М.* Динамика системообразующих свойств профессиональной ментальности педагога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ф. М. Кремень. – Смоленск, 2002. – 181 с.

13. *Толстошеина, Н. В.* Система мотивов как основа формирования профессиональной ментальности будущего специалиста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. В. Толстошеина. – Курск, 2001. – 258 с.

14. *Гачев, Г. Д.* Российская ментальность: материалы «круглого стола» / Г. Д. Гачев, Н. К. Пантин, А. П. Огурцов // Вопр. философии. – 1994. – № 1. – С. 25–53.

15. *Кусов, В. Г.* Категория ментальности в социологическом измерении / В. Г. Кусов // Социол. исследования. – 2000. – № 9. – С. 132–135.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена малоизученной проблеме становления профессиональной ментальности будущего специалиста. Осуществляется содержательный анализ понятия в современной отечественной научной психологической литературе. В частности, раскрываются некоторые научные подходы к определению и содержанию феномена профессиональной ментальности. Описаны взгляды современных исследователей профессиональной ментальности на структуру выделенного феномена.

SUMMARY

The article deals with the poorly studied problem of the formation of professional mentality of future specialists. The author analyses the concept of «professional mentality» in the contemporary native scientific psychological literature. In particular, the scientific approaches to the definition, contents and structure of the given phenomenon are given.

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

ФИЗИКА: в 2 ч.

Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов технических высших учебных заведений

Первая часть учебного пособия включает модули «Механика материальной точки», «Механика материальных тел. Модель системы материальных точек», «Молекулярно-кинетическая теория. Основы термодинамики». Вторая часть учебного пособия включает модули «Электростатика. Постоянный ток», «Электромагнетизм», «Волновые процессы и оптические явления».

Адресовано студентам технических вузов и преподавателям.

Обложка мягкая, 296 с. (Ч. 1), 312 с. (Ч. 2)
Цена 17 300 белорусских рублей

ISBN 978-985-500-270-4
ISBN 978-985-500-271-1 (Ч. 1)
ISBN 978-985-500-272-8 (Ч. 2)

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

У якасці каментарыя матэрыяла, змешчанага ў рамках чарговага выпуску рубрыкі «Інавацыі», мы палічылі мэтазгодным прапанаваць цытату з рэцэнзіі, якую напісаў на артыкул нашых аўтараў прафесар кафедры «Кіраванне інфармацыйнымі рэсурсамі» Акадэміі кіравання пры Прэзідэнце Рэспублікі Беларусь М. І. Беладзед: «Даследаванне дае магчымасць правесці інтэгрыраваную ацэнку дзейнасці студэнта і, ускосным чынам, прафесіяналізму выкладчыка. Укараненне яго вынікаў мае практычнае значэнне, так як павышае прадукцыйнасць працы выкладчыка, паляпшае арганізацыю навучальнага працэсу і ў канечным ліку прывядзе да падрыхтоўкі спецыяліста з больш высокім узроўнем ведаў». Мы згодныя з рэцэнзентам.

Вядучы рубрыкі
прафесар А. Макараў

Знаниево-деятельностная парадигма обучения (из опыта Минского института управления)

А. С. Михалев,
доктор технических наук, профессор кафедры автоматизированных информационных систем;
Ю. Г. Казеко,
магистрантка;
Минский институт управления

Мировая образовательная система по масштабности не знает себе равных, поскольку с ясельного возраста и до конца своих дней каждый человек на Земле так или иначе может находиться в ее рамках. С середины XX в. в развитии этой важнейшей для человечества системы стали обнаруживаться серьезные кризисные явления.

Введение в проблему

В 1967 г. на Международной конференции в США с участием 52 стран эти явления классифицированы уже как всеобщий кризис мировой образовательной системы. В итоговом докладе Д. Перкинса сущность этого кризиса определена как *«неспособность идти в ногу с развитием общества, как несоответствие между надеждами отдельных личностей и потребностями общества, с одной стороны, и возможностями системы образования – с другой»*. Известный американский аналитик Ф. Г. Кумбс подчеркивал, что этот кризис не случаен и не локален и охватывает все страны мира, а суть его заключается в росте противоречий между *«новой культурой и старой системой образования»* [1].

В 1997 г. в Палермо на конференции *«Европейская программа изменений в высшем образовании в XXI веке»* снова были отмечены следующие недостатки в системе образования развитых стран: консерватизм традиционных систем образования, отставание их от запросов современной жизни, недемократичность, ориентация лишь на элиту общества.

В 1992 г. на конференции ООН в Рио-де-Жанейро с участием 180 стран мира был принят глобальный план – *«Повестка дня на XXI век»*. Основной вывод конференции – путь, по которому лидеры пришли к своему благополучию, для остальных стран неприемлем, так как приведет к неминуемой и глобальной экологической катастрофе. Единственно разумным является путь устойчивого развития общества и ноосферы, обеспечивающий баланс между решением социально-экономических проблем и сохранением окружающей среды. При этом образование рассматривается как важнейший фактор, определяющий саму принципиальную возможность перехода от концепции всеобщего потребления к концепции устойчивого развития.

Попытаемся сформулировать доминирующую причину кризиса образовательной системы, сущность Болонского процесса и знаниево-деятельностной парадигмы обучения, а также некоторые подходы к ее реализации в Минском институте управления (МИУ).

Доминирующая причина кризиса мировой образовательной системы

Используя изменение степени непосредственного участия человека в материальном производстве как критерий перехода от одного технологического уклада к другому, можно выделить в эволюции человеческой цивилизации три крупные эпохи (ручного труда, механизации и автоматизации) (рис. 1). На «стыках» эпох человечество перекладывало одну за другой свои трудовые функции: энергетическую, сенсорную и, наконец, интеллектуальную на плечи все более «могучих» и «умных» машин, приборов и технических систем.

Образование первоначально сводилось к передаче ученикам накопленного мастерами опыта в ходе совместной трудовой деятельности путем показа по принципу «делай как я». Первая серьезная революция в образовании произошла с изобрете-

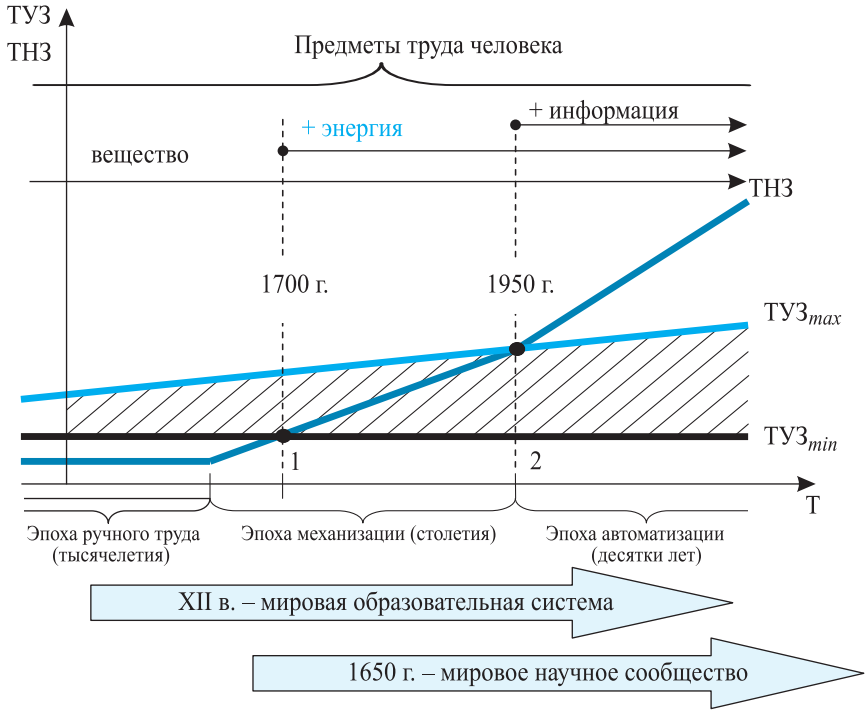

Рис. 1. **Кризис мировой образовательной системы (ТУЗ – темп усвоения знаний, ТНЗ– темп накопления знаний)**

нием письменности, позволившей фиксировать знания, накапливать их и передавать грядущим поколениям людей. С увеличением объема знаний учиться «между делом» становилось все труднее, т. е. неизбежно должны были появиться специальные учреждения образования – университеты. В Европе они возникают с XII в., вначале в Болонье (Италия), затем в Оксфорде (Англия), Париже (в XIII в.), а позже – повсеместно. В России первый университет (ныне МГУ) был открыт только в 1755 г. по инициативе М. В. Ломоносова.

Параллельно развивалась наука, которая обслуживала вначале на уровне рецептов лишь практические нужды земледелия и строительства. Однако уже в Древней Греции на доказательных принципах разрабатываются более глубокие научные представления о мире, и люди, по выражению «крестного отца физики» Аристотеля, впервые ощутили «радость познания». С развитием университетов наука стала концентрироваться в них, т. е. «ученые» и «преподаватели» выступали в одном и том же лице.

Вторая значительная революция в образовании и науке произошла с изобретением книгопечатания в 1440 г. Иоганном Гуттенбергом, поставившим на новый уровень решение проблемы накопления и распространения знаний.

Вскоре потребности научного развития вызвали к жизни и новые специализированные организации – научные общества и академии наук. Первая из них была организована во Флоренции в 1657 г. последователями Галилея, а в 1660 г. кружок английских любителей естественных наук получил статус Лондонского Королевского общества (Английской академии наук). В 1666 г. была открыта Академия наук в Париже, а 28 января 1724 г. Петр I подписал указ об учреждении Петербургской академии наук. Основным средством коммуникации между учеными того времени была личная переписка, но в 1665 г. начали выходить труды Лондонского Королевского общества, затем труды Парижской академии наук, позже, с 1682 г., – научный журнал в Лейпциге. Таким образом, функции получения и накопления научных знаний и их систематизация и передача стали распределяться между научными и образовательными учреждениями. В XVII в. наука уже становится признанной самостоятельной общественной силой, способной эффективно помогать развитию материального производства, на что указывал и переход от эпохи ручного труда к эпохе механизации.

Чтобы выявить доминирующую причину кризиса образования, отметим прежде всего два важных, с нашей точки зрения, обстоятельства:

1. Процессы получения и накопления новых научных знаний имеют явно выраженный коллективный характер и осуществляются армией профессиональных ученых, объединенных в международное научное сообщество.

2. Процессы систематизации и усвоения этих знаний в учреждениях образования, напротив, сугубо индивидуальны, так как связаны с формированием понятий, знаний, умений и навыков в индивидуальном сознании каждого конкретного обучающегося его ограниченными познавательными способностями.

В дидактике высшей школы хорошо известен термин *«темп усвоения знаний»* (ТУЗ), под которым понимают количество учебной информации, например, в условных единицах измерения – *«линках», «степах», «понятиях»,* которое способен воспринимать обучаемый в единицу времени [2]. Качество образовательной системы (школьной, вузовской) той или иной страны можно, очевидно, охарактеризовать, усредняя ТУЗ по множеству обучающихся.

Чтобы сравнивать процессы накопления и усвоения знаний в одних координатах, введем симметричное ТУЗ понятие – *«темп накопления знаний»* (ТНЗ). Будем считать, что ТНЗ характеризует скорость накопления научных знаний, которую обеспечивает все мировое научное сообщество на некотором временном интервале развития человеческой цивилизации. Как показано на рис. 1, переход к эпохе автоматизации привел к очередному резкому увеличению ТНЗ, т. е. последний стал превышать ТУЗ даже в странах-лидерах.

Итак, по нашему мнению, доминирующая причина кризиса мировой образовательной системы заключается в том, что темп накопления знаний, обеспечиваемый коллективными усилиями мирового научного сообщества, превышает темп усвоения знаний, принципиально ограниченный индивидуальными познавательными способностями обучающихся.

Сущность, цели и задачи Болонского процесса

В 1998 г. на торжествах, посвященных 900-летию Болонского университета, ректорами 80 университетов Европы была подписана Magna Charta Universitarum (Великая Хартия Университетов), что положило начало самому крупномасштабному проекту в истории европейской образовательной системы, получившего название *«Болонский процесс»* [3]. Его сущность сводится к следующему:

1. Принятие системы сопоставимых степеней для трудоустройства в любой стране Европы.
2. Принятие двухступенчатой системы образования (3 года – бакалавр + 2 года – магистр).
3. Внедрение системы кредитов по типу ECTS – европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости.
4. Содействие мобильности выпускников университетов.
5. Унификация требований к качеству образования.
6. Согласование планов, схем мобильности, программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

В ходе Болонского процесса традиционная «знаниевая» парадигма обучения европейским сообществом работодателей была дополнена «деятельностной» (компетентностной) парадигмой, так что модель «идеального» выпускника вуза может быть представлена так, как это показано на рис. 2.

В связи с этим отметим, что проблемы педагогической квалиметрии, даже в рамках традиционной «знаниевой» парадигмы, все еще не нашли должного разрешения.

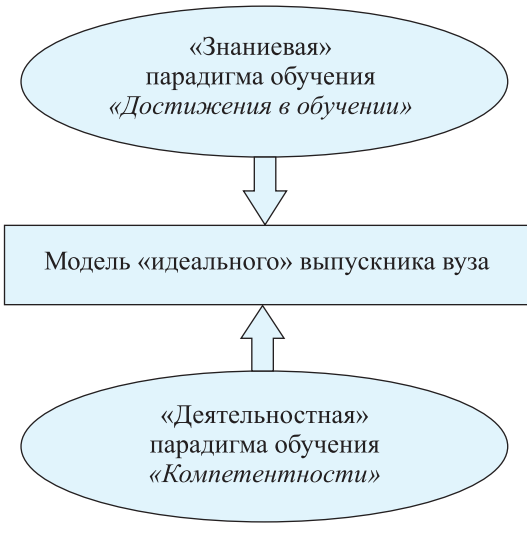

Рис. 2. **«Знаниево-деятельностная» парадигма обучения**

Так, в ходе разработки в МИУ инновационного образовательного проекта *«Тест»* [4] выявлены и количественно оценены с позиции системного анализа, кибернетики и теории систем массового обслуживания следующие достаточно острые противоречия группового способа обучения (ГСО) [5]:

1. Противоречие между высокой производительностью педагогического труда у преподавателя-лектора и низкой – у преподавателя-экзаменатора (противоречие «производительности»).
2. Противоречие между «тонким» квантованием объема знаний у обучающихся и «грубым» квантованием экзаменационных оценок в используемых шкалах оценок (противоречие «квантования»).
3. Противоречие между объективно существующими объемами знаний обучающихся и их субъективными оценками экзаменатором (противоречие «субъективности»).

Материалы проекта *«Тест»* содержат, по нашему мнению, достаточно эффективное решение указанных противоречий на пути компьютеризированного тестирования учебных достижений студентов.

«Деятельностная» парадигма сформулирована впервые в истории развития европейской образовательной системы, и ее реализация предполагает решение совершенно новой крупномасштабной задачи формирования и оценки личностных компетенций обучающихся, лежащих вне поля их учебных достижений. Трудоемкость этой задачи существенно усугубляется тем, что даже перечень указанных компетенций все еще не вполне определен, а понятийные границы между ними в ряде случаев весьма подвижны и размыты. К настоящему времени в европейском академическом сообществе активно обсуждаются

указанные компетенции, а их число колеблется у разных авторов от 3 до 37 (Д. Равенн, 1984 г.).

По-видимому в конечном итоге в разных странах-участницах Болонского процесса и для разных специальностей будут сформированы различные наборы личностных и ключевых компетенций. Страны ЕС склоняются к тому, что компетенции должны быть объединены в три крупные группы (рис. 3).

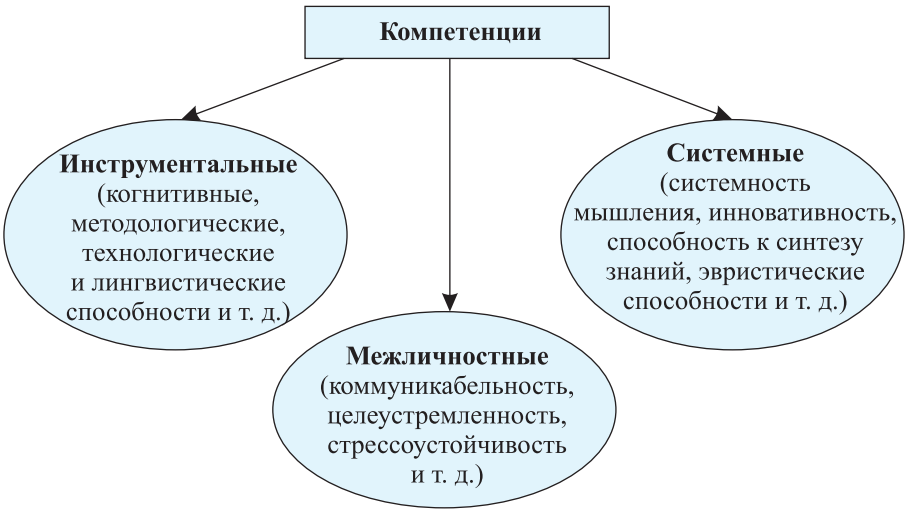

Рис. 3. **Группы компетенций, формируемые в странах ЕС**

В рабочих документах ЕС [6] в понятие «компетенция» входит несколько терминов: прирожденная склонность, одаренность, способность (как свойство личности), умения, навыки. В этих же документах компетенции отражают кодекс идеального служащего, разработанный и утвержденный сообществом европейских работодателей.

Среди российских авторов проблема компетентностного подхода наиболее полно разработана в работах И. А. Зимней [7].

Поскольку традиционная знаниевая парадигма обучения дополняется компетентностной (деятельностной), в европейском академическом сообществе все более широкое распространение приобретает термин «портфолио» [8].

Проект «Портфолио» в МИУ

Итак, любой вуз, заинтересовавшийся методом портфолио, столкнется с типичной эвристической задачей: необходимостью разработать и внедрить основополагающую для реализации деятельностной парадигмы инновацию, однако совершенно неясно, «кто» и «как» может организовать и с высоким качеством выполнять эту крупномасштабную работу.

В связи с этим сформулируем следующий тезис: любая компетенция человеческой личности (группы людей, организации – факультета, вуза, образовательной системы), являющаяся элементом соответствующего портфолио, может быть оценена количественно в тех или иных условных единицах: баллах, очках и т. п.

Достаточным доказательством этого является существование всевозможных систем оценок, например спортивных достижений (в тех видах, которые не сводятся к килограммам, метрам и секундам – фигурное катание, спортивные танцы, спортивная и художественная гимнастика, прыжки в воду и т. д.). Подобные системы существуют и в политике, например рейтинги политических деятелей, партий, организаций, и в оценках качества пищевых продуктов (дегустации) и т. д. Суть этих систем состоит в том, что некоторая группа экспертов, специалистов, объединенных в экспертные комиссии, судейские коллегии, жюри и т. п. команды коллективно по некоторым правилам и оценочным шкалам оценивают числовое значение той или иной характеристики. Особенность предложенного и развиваемого в этом проекте метода групповых взаимооценок заключается в том, что сама учебная группа студентов в полном составе выступает в роли экспертов, а каждый из ее членов – в качестве объекта экспертизы по некоторому множеству компетенций. Вполне очевидно, что чем больше число экспертов, тем объективнее их коллективная оценка, так что студенческая учебная группа из 25–30 человек является вполне репрезентативной группой экспертов.

Очевидно, что наиболее эффективным инструментом работы экспертов является анонимное анкетирование с таким распределением ассортимента оценок в анкете, который подчиняется некоторому закону (чтобы не допустить тотально уравнительных и завышенных оценок).

Таким образом, сформулируем следующую гипотезу: любая компетенция личности студента как элемент портфолио является случайной непрерывной величиной, распределение которой по множеству студентов в группе подчиняется нормальному (Гауссовскому) закону.

Достаточным обоснованием этой гипотезы выступает зависимость того или иного параметра, явления или процесса от множества случайных факторов, ни один из которых не является доминирующим, а это

как раз и имеет место при попытках выявить причины и факторы формирования тех или иных личностных компетентностей, значимых для портфолио.

Действительно, любая компетентность каждого конкретного студента – случайная величина, зависящая от большого числа случайных факторов – психологических, генетических, физиологических, организационных и др., ни один из которых не является доминирующим.

Итак, плотность вероятности некоторой компетенции X в группе студентов имеет вид

$$f(x) = \frac{1}{\sigma_x \sqrt{2\pi}} e^{\frac{(x-m_x)^2}{2\sigma_x^2}}, \qquad (1)$$

где m_x – математическое ожидание компетенции X в учебной группе студентов; σ_x – среднее квадратическое отклонение X от m_x.

Графическое представление нормального закона (1) показано на рис. 4 в виде характерной колоколообразной кривой.

Площадь, ограниченная кривой $f(x)$ и осью X, как известно, равна единице (100 %) при любом числе студентов в группе. Используя (1), можно показать, что с вероятностью $p = 0{,}997$ отклонение X от m_x не выходит за пределы $\pm 3\,\sigma_x$ (правило трех сигм), а значения площадей под кривой $f(x)$ между абсциссами, кратными $\pm\,0{,}5\,\sigma_x$ в процентах показаны на рис. 4 (3, 13 и 34 % соответственно).

Вполне обоснованно приняв гипотезу о нормальном законе распределения некоторой компетенции в учебной группе студентов, мы вправе предположить, что распределение ее оценок в каждой из анкет также должно адекватно соответствовать этому закону.

Если выбрать ту или иную оценочную шкалу компетенций и совместить среднюю оценку с m_x (т. е. пронормировать кривую $f(x)$, как это сделано на рис. 4 для четырехбалльной системы), то числа тех или иных оценок в каждой анкете должны быть пропорциональны соответствующим площадкам под кривой $f(x)$ (на рис. 4 для оценок «неудовлетворительно» (2) и «отлично» (5) они заштрихованы).

Таким образом, суть предлагаемого в настоящем проекте метода групповых взаимооценок состоит в том, что:

- *оценки компетенций определяются методом анонимного анкетирования;*
- *каждый студент оценивает компетенции всех членов своей группы (включая и себя самого);*
- *ассортимент оценок в каждой анкете должен быть полным в соответствии с выбранной шкалой;*
- *числа тех или иных оценок в каждой анкете должны соответствовать нормальному закону распределения при нормированном (симметричном относительно mx) положении оценочной шкалы.*

Перечисленные выше положения дают вполне исчерпывающий ответ и на второй вопрос эвристической задачи – «как» формировать портфолио каждого студента. Рассмотрим условия и результаты педагогических экспериментов, проведенных в МИУ и предпринятых с целью проверки работоспособности и эффективности развиваемого здесь подхода к формированию портфолио.

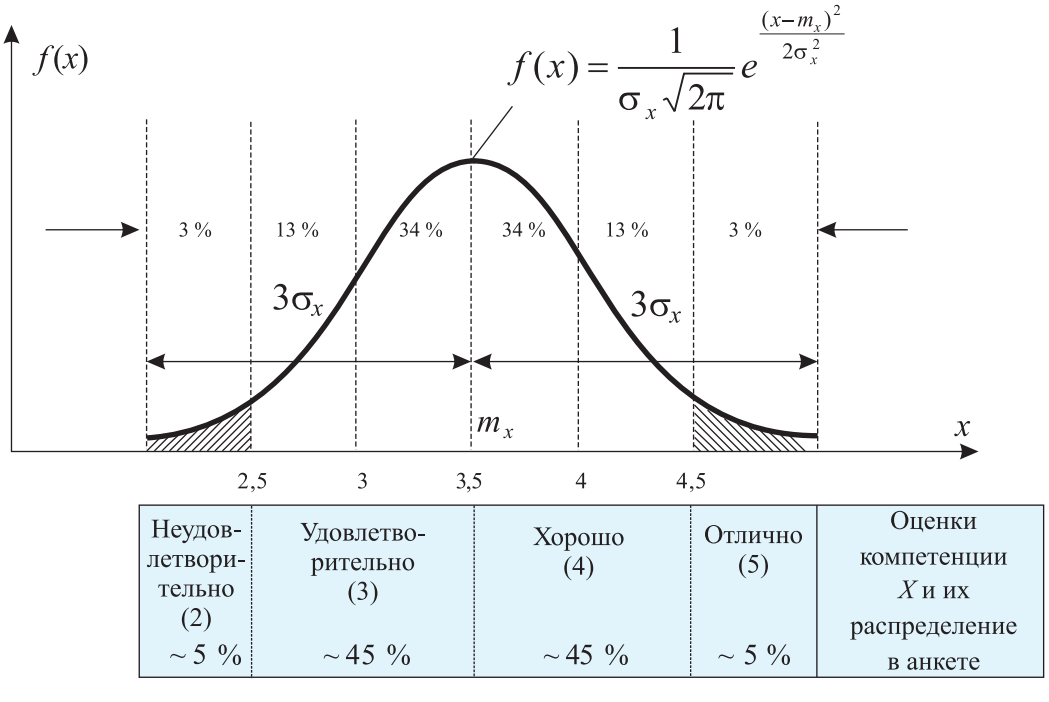

Рис. 4. **Нормальный закон распределения компетенции *X* в группе студентов**

Таблица 1

Ведомость личностных компетенций студентов группы 31101с МИУ

№	ФИО студента	Наименование компетенций									
		Здоровье-сбережение	Ценностно-смысловая ориентация	Интеграция	Гражданствен-ность	Самосовершен-ствование	Социальное взаимодействие	Общение	Познавательная деятельность	Деятельность	Информацион-ные технологии
1	Айснер А. Ю.	3	7	4	3	3	3	11	6	1	1
2	Бакашев С. О.	18	5	8	4	6	4	3	8	5	9
3	Богуцкий К. Н.	27	24	19	27	19	27	4	9	22	8
4	Воронкевич Ю. В.	11	17	20	16	14	13	21	21	8	20
5	Вуйтик А. А.	15	18	12	11	17	10	17	11	15	10
6	Дунай А. Л.	1	2	3	1	2	2	6	10	10	13
7	Жданович И. И.	25	27	26	28	28	14	27	26	24	17
8	Жибуль Е. П.	2	4	5	6	5	5	2	5	3	7
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Условия и результаты педагогических экспериментов по проекту «Портфолио» в МИУ

Педагогические эксперименты проводились в ходе изучения курса *«Теоретические основы инновационной деятельности»* студентами группы 31101с МИУ, специализирующимися на кафедре *«Автоматизированные информационные системы»* по специальности 1-40 01 02 *«Информационные системы и технологии (в экономике)»* [9].

В порядке подготовки к экспериментам в указанной группе изложение дисциплины базировалось на использовании следующих активных методов обучения:

- *проблемном методе чтения лекций, когда студентам в контексте изложения того или иного закона инновационного развития систем формулируется некоторая проблема (в большинстве случаев – изобретательская задача), а далее преподаватель выступает в роли организатора «потока» предлагаемых аудиторией решений;*
- *обучения в парах сменного состава (ОПСС) на практических занятиях.*

Как показано в [10], ОПСС не только обеспечивает максимальные объемы мыслеречевой деятельности и полиморфизма общения, но и интенсифицирует учебный процесс, выявляет и развивает коммуникативные компетенции студентов, способствует проявлению других их личностных компетенций (познавательной деятельности, интеграции и др.).

Эксперименты в группе 31101с проведены в конце семестра перед тестированием одномоментно путем анонимного анкетирования, их итоги подведены и оглашены сразу же после анкетирования комиссией из числа студентов этой группы (Е. П. Жибуль, А. В. Исаенко, Ю. Г. Казеко, К. А. Ластовский), а их результаты сведены в ведомость. Как видно из этой ведомости, оценивались десять компетенций по И. А. Зимней [7], сущность которых детально излагалась на лекциях и комментировалась преподавателем также в ходе эксперимента. При этом место (рейтинг) каждого из студентов в группе 31101с из 28 человек по той или иной компетенции определялось на основании баллов, полученных путем суммирования оценок всех анкет (табл. 1).

Идеальный конечный результат при формировании и использовании метода портфолио состоит в том, чтобы активизировать учебно-воспитательную работу и студенческое самоуправление в вузе и вооружить выпускников не только дипломами «установленного» образца с общепринятыми «приложениями», отражающими их учебные достижения в рамках «знаниевой» парадигмы, но и индивидуальными наборами оценок, объективно и количественно подтверждающих их личностные компетенции в рамках «деятельностной» парадигмы.

Приложение к диплому А № 0619750

КАЗЕКО
ЮЛИЯ ГЕННАДЬЕВНА

за время учебы в Частном учреждении образования «Минский институт управления» с 2003 по 2008 гг. заняла следующие места в учебной группе 31101с при определении личностных компетенций:

Наименование компетенции	Место в учебной группе из 28 студентов
Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения	
Компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни	4 (четвертое)
Компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка), науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны, религии	1 (первое)
Компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний	1 (первое)
Компетенции гражданственности: знания и соблюдения прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг, знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн)	2 (второе)
Компетенции самосовершенствования: саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни, профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком	1 (первое)

Наименование компетенции	Место в учебной группе из 28 студентов
Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:	
Компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность	1 (первое)
Компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента	1 (первое)
Компетенции, относящиеся к деятельности человека	
Компетенции познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность	3 (третье)
Компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности	2 (второе)
Компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет-технологией	4 (четвертое)

Ректор института Суша Н.В.
Декан факультета Медведев С.А.
Староста группы Казеко Ю.Г.

г.Минск «27» июня 2008 г.

Регистрационный номер 03 3361

Рис. 5. **Пример выписки из ведомости личностных компетенций методом групповых взаимооценок**

По итогам проекта *«Портфолио»* каждый выпускник этой группы получил диплом установленного образца, выписку установленного образца из зачетно-экзаменационной ведомости, отражающую учебные достижения (знаниевую парадигму), и выписку из ведомости личностных компетенций, форма и пример которой приведены на рис. 5, отражающую его достижения в рамках «деятельностной» парадигмы.

Авторы считают своим долгом выразить признательность студентам группы 31101с, которые любезно согласились принять участие в педагогических экспериментах, подведении их итогов и проявивших творческий интерес к курсу *«Теоретические основы инновационной деятельности»*. Все фамилии и инициалы участников работы с разрешения коллектива группы приведены без изменений и искажений.

Список литературы

1. *Кумбс, Ф. Г.* Кризис образования в современном мире: системный анализ / Ф. Г. Кумбс. – М.: Прогресс, 1970. – 293 с.

2. *Богданов, И. В.* Приведенное понятие как универсальная единица измерения объема знаний / И. В. Богданов, Е. В. Чмыхова // Инновации в образовании. – 2001. – № 4.

3. *Байденко, В. И.* Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / В. И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – С. 155–177.

4. *Суша, Н. В.* Экономическая эффективность инноваций в организации контроля знаний студентов / Н. В. Суша // Материалы XV Междунар. науч.-практ. конф. – Минск: МИУ, 2006.

5. *Михалев, А. С.* Противоречия группового способа обучения и инновации для их преодоления / А. С. Михалев // Инновационные образовательные технологии. – 2007. – № 1.

6. Ключевые характеристики (сайт ЕС) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bologna.msmt.cz/files/ECTSKeyFeatures.pdf. – Дата доступа: 01.10.2009.

7. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшая школа: проблемы и перспективы – 2004: материалы междунар. науч.-метод. конф. – Минск: РИВШ, 2005. – С. 71–85.

8. *Васюков, И. Л.* Портфолио как инструмент самоорганизации, самопознания, самооценки, саморазвития и самопрезентации студента / И. Л. Васюков, А. Н. Волков // Инновационные образовательные технологии. – 2005. – № 4.

9. *Курмашев, В. И.* Обоснование и разработка учебного курса «Теоретические основы инновационной деятельности» / В. И. Курмашев, А. С. Михалев // Инновационные образовательные технологии. – 2005. – № 1.

10. *Михалев, А. С.* Обучение в парах сменного состава: теория и эксперимент / А. С. Михалев // Инновационные образовательные технологии. – 2006. – № 2.

Какой быть дисциплине «Технология производства и ремонта автомобилей»?

В. П. Иванов,
доктор технических наук, профессор Полоцкого государственного университета;
В. К. Ярошевич,
доктор технических наук, профессор Белорусского национального технического университета

Цель данной статьи авторы видят в уточнении содержания, структуры и методических требований к преподаванию дисциплины «Технология производства и ремонта автомобилей», призванной обеспечить будущего специалиста знаниями, достаточными для подготовки и организации капитального ремонта автомобилей нормативного качества с высокой эффективностью.

Мы убеждены в необходимости как самого ремонта автомобилей и его совершенствования, так и создания современного учебника, раскрывающего место и задачи ремонта автомобилей в их жизненном цикле, тенденции развития производства, особенности и перспективы ремонта, его новые процессы и средства.

Издание нового учебника – объективная необходимость

Ряд учебников по ремонту автомобилей был издан в советское время, начиная с 1932 г., в Ленинграде, Москве, Челябинске и Кишиневе. Авторами этих учебников были В. Э. Вейрих, И. В. Грибов, В. И. Казарцев, В. В. Ефремов и В. А. Шадричев, коллективы под руководством К. Т. Кошкина, И. Е. Ульмана, Ю. Н. Петрова и Л. В. Дехтеринского. В постсоветское время в России вышли учебники, подготовленные коллективами под руководством Н. Ф. Тельнова, В. В. Курчаткина, В. А. Зорина, В. В. Варнакова, М. И. Юдина и Е. А. Пучина. Студенты в белорусских вузах обучаются по советским и российским учебникам. Учитывая существенные изменения последнего времени, которые произошли в авторемонтном производстве, и отличия, наметившиеся между российским и белорусским ремонтами, возникла потребность в издании современного белорусского учебника по ремонту автомобилей. Ремонт автомобилей как дисциплину изучают в четырех вузах страны и нескольких колледжах. Аналогичные дисциплины изучают будущие специалисты по ремонту сельскохозяйственной, железнодорожной, авиационной и другой техники. Каким должен быть учебник? Полагаем, его материал должен опираться на результаты научных исследований, многолетний производственный опыт ремонта и современные тенденции развития производства.

Ремонт машин – пройденный этап или перспективное направление?

Бытует мнение, будто ремонт машин – отжившее мероприятие, за рубежом его нет, а машину, достигшую предельного состояния, сдают в переплавку. На самом деле ремонтные предприятия существовали и существуют не только в Беларуси и странах ближнего зарубежья. Машины ремонтируют и в дальнем зарубежье на многочисленных предприятиях в больших объемах. Только в США насчитывают более 120 тыс. ремонтных предприятий различной мощности, из которых 50 тыс. ремонтируют автомобили. Из числа приведенных 25 тыс. предприятий ремонтируют кузова, 3 тыс. – электрооборудование, 7,5 тыс. заняты восстановлением отдельных деталей. Доля восстанавливаемых деталей в общем объеме потребления запасных частей достигает в Японии 40 %, США, Великобритании и Германии – 30–35 %. В СССР эта доля в 1985 г. была 17,8 %, в России в 2000 г. она составляла 8,0 %. По нашей оценке, потребность в капитальном ремонте автомобилей в Беларуси выражается в десятках тысяч единиц в год, а их агрегатов – в сотнях тысяч.

Ограниченные государственные запасы материалов и топлива не могут обеспечить расширенное воспроизводство парка автомобилей. Наряду с развитием автомобилестроения, требует своего развития авторемонтное производство, которое восстанавливает исправное состояние и ресурс автомобилей, при этом сберегает много овеществленного (прошлого) и живого (настоящего) труда.

Нынешнее состояние авторемонтного производства Беларуси характеризуется недопустимым сокращением объемов выпуска и ухудшением качества отремонтированных агрегатов и автомобилей. С целью захвата рынка продукции использованы все средства, основные из которых – дискредитация научного обоснования ремонта и устранение его государственной монополии. Капитальный ремонт на специализированных предприятиях (с объемами производства до 4 тыс. автомобилей и до 40 тыс. двигателей в год) вначале превратился в средний ремонт, а затем в виде текущего ремонта переместился в мастерские, а из последних – в гаражи. Объемы ремонта на специализированных предприятиях в лучшем случае сократи-

лись на порядок. Качество ремонта достигло критического уровня.

Содержание и структура дисциплины

Глубокое усвоение теории восстановления надежности автомобилей – предпосылка повышения технического уровня авторемонтного производства. Многие положения этого курса полезны специалистам машиностроительного производства для организации процессов упрочнения изготавливаемых деталей. Его изучение играет важную роль в творческом развитии студента, а совершенствование полученных знаний необходимо для будущего служебного роста молодого специалиста.

Что включает программа дисциплины?

Лекционная часть состоит из трех разделов: место и содержание производства и ремонта автомобилей в их жизненном цикле, основы производства автомобилей и капитальный ремонт автомобилей. Такое построение курса обусловлено органическими связями между его частями, наличием как общих признаков производств по изготовлению и ремонту автомобилей, так и существенными отличиями.

Первый раздел рассматривает жизненный цикл автомобиля, в котором прослеживаются стадии существования его с изменением технического состояния.

Автомобильная промышленность не ремонтирует свои изделия. Сложившаяся практика использования техники такова, что эту функцию выполняют отрасли, потребляющие автомобили. Выяснение общих признаков ремонта (вторичного производства) автомобилей и их изготовления (первичного производства), а также отличий этих производств друг от друга необходимо для заимствования прогрессивных средств оснащения, процессов и организационных форм и определения специфичных путей развития авторемонтного производства

Отличия авторемонтного производства от автомобилестроения обусловлены заготовками и объемами выпуска. Если заготовками деталей нового автомобиля служат схожие отливки, поковки и штамповки, то заготовками в ремонтном производстве являются детали ремонтного фонда разнообразного технического состояния. Для изготовления новой детали служит один процесс, для восстановления – несколько. Объемы выпуска продукции отдельным авторемонтным заводом на порядок меньше, чем объемы выпуска автомобильным заводом. Последний фактор определяет разнообразие и количество используемого оборудования.

Второй раздел дает представление о заготовках автомобильных деталей, их материалах, процессах и оборудовании. Этот учебный материал должен быть в объеме, достаточном для знания основ технологии машиностроения применительно к изготовлению автомобилей. Он будет служить базой для изучения и разработки средств и процессов ремонта. Специалисты, приступающие к подготовке ремонтного производства, обязательно побывают на заводах по изготовлению машин и изучат их производство.

Третий раздел основной. Здесь вначале приводятся требования к автомобилям, сдаваемым в ремонт и выпускаемым из ремонта. Затем следует изучение его материальной базы – средства производства, предметы труда – ремонтный фонд деталей и все технологические процессы – функции средств производства и исполнителей над предметами труда. Материал раздела включает организацию, ресурсосбережение и систему качества ремонта.

Описание наиболее оснащенного и сложного капитального ремонта автомобилей приведено таким образом, что из него легко выделить учебный материал, необходимый для организации ремонта их агрегатов (если капитальный ремонт автомобиля данной марки не предусмотрен), среднего и текущего ремонта изделий.

Лабораторные занятия содержат элементы научных исследований и включают работы по разборке агрегатов, определению технического состояния деталей ремонтного фонда, нанесению восстановительных покрытий, лезвийной и абразивной обработке заготовок, пластическому деформированию материала восстанавливаемых элементов и измерению элементов деталей, сборке агрегатов и их обкатке.

Практические занятия, способствующие усвоению лекционного курса, включают расчеты технологических режимов различных видов обработки изделий и замыкающих размеров в соединениях, выбор средств измерений, организационные задачи и др.

Методические особенности изложения материала

Порядок изложения материала большинства учебных изданий не соответствует следованию технологических процессов в реальном производственном процессе. Например, в ряде источников описание восстановления деталей следует за описанием процессов сборки агрегатов, а их окрашивание – после обкатки и т. д. Такое изложение материала оставляет на долгие годы после изучения дисциплины превратное представление у специалиста о следовании операций в действующем производстве.

Доля учебного материала по изучению различных процессов ремонта автомобилей должна соответствовать доле трудоемкости заводских технологических процессов в общей трудоемкости работ (рис. 1).

В части обеспечения качества ремонта автомобилей необходимо показать связи между технологическими и эксплуатационными показателями. Первые применяют и обеспечивают при изготовлении или ремонте изделий, а вторые реализуют при использовании автомобилей.

Изменена глубина классификации деталей ремонтного фонда, которая доведена до рассмотрения их элементов. Использование в последующем классификации элементов деталей уменьшает объем тех-

нологической подготовки восстановительного производства за счет широкого использования модульных технологических процессов.

Курс деталей машин определил основные критерии работоспособности и расчета деталей: прочность (статическая и циклическая), жесткость и виброустойчивость, износная, тепловая и коррозионная стойкость. При восстановлении деталей, в том числе и их элементов, необходимо обеспечить нормативные значения следующих физико-механических свойств и геометрических параметров: чистоту поверхностей; износостойкость трущихся элементов; статическую прочность элементов; усталостную (циклическую) прочность детали; жесткость упругих деталей; герметичность стенок и стыков; коррозионную стойкость; взаимное расположение и форму элементов; точность линейных и угловых размеров; шероховатость рабочих поверхностей; значение массы детали и ее распределение относительно осей вращения и инерции.

Учебная литература, как правило, описывает средства и процессы действующего производства. Однако курс должен быть нацелен и в будущее. Недостаточно оценены роль и объемы непрерывно протекающей технологической подготовки авторемонтного производства, которая необходима для изменения профиля предприятия, увеличения объемов выпуска продукции, повышения качества продукции, уменьшения расхода производственных ресурсов и улучшения условий труда. Подготовка предшествует самому производству, отвечает за его технический уровень и требует больших материальных, трудовых и энергетических затрат на создание системы средств технологического оснащения. Например, силами вспомогательного производства завода при освоении ремонта двигателя новой модели создают 100–200 единиц оборудования, которым почти полностью оснащены разборочно-очистной, комплектовочно-сборочный, окрасочный и испытательный участки. Несколько тысяч приспособлений расширяют технологические возможности приобретенного оборудования. Требуется еще большее число инструментов для обработки заготовок. Каждая технологическая операция требует создания контрольных средств для измерения параметров расположения деталей и функциональных характеристик сборочных единиц. Трудоемкость изготовления такого количества средств составляет 50–350 тыс. человекочасов, что соответствует более чем полугодовому объему трудоемкости основного производства.

От стратегии и содержания технологической подготовки производства существенно зависят качество и цена продукции. Курс должен включать сведения о зарубежном опыте ремонта, мероприятиях по ресурсосбережению, экологической безопасности ремонта и современной системе качества.

О восстановлении деталей в процессе ремонта автомобилей. Восстановление деталей как технологический процесс возвращения им материала вместо изношенного и (или) доведения до нормативных значений эксплуатационных свойств и геометрических параметров является основной частью ремонта автомобилей. Трудоемкость восстановления деталей доходит до 50 % общей трудоемкости ремонта автомобилей. Послеремонтный ресурс агрегатов в наибольшей мере определяет качество восстановления деталей.

Большинство литературных источников трактует восстановление деталей только как процесс нанесения покрытий. Однако это многостадийный процесс, включающий создание ремонтных заготовок с припусками на механическую обработку, обработку давлением и резанием, термическую обработку и контроль. Очередность технологических операций при восстановлении детали подчинена накапливанию и усилению необходимых свойств детали под влиянием вложенных материалов и энергии в заготовку.

Поврежденная деталь ремонтного фонда в результате технологических воздействий на нее исполнителей и средств восстановления на пути своего превращения в годную деталь последовательно пребывает в состояниях детали ремонтного фонда, исходной и ремонтной заготовок и восстановленной детали. При этом изменяются значения геометрических параметров, химический состав поверхностных слоев, их структура (в том числе дислокационная) и внутренние напряжения в них.

Рис. 1. **Схема процесса ремонта автомобилей:** 1 – приемка в ремонт; 2 – диагностирование агрегатов; 3 – разборка автомобилей, агрегатов и узлов; 4 – очистка автомобилей, агрегатов, узлов; 5 – очистка деталей; 6 – определение технического состояния деталей; 7 – предварительная обработка резанием; 8 – нанесение покрытий, закрепление дополнительных ремонтных деталей, пластическое деформирование; 9 – предварительная термическая обработка; 10 – черновая обработка резанием; 11 – упрочняющая термическая обработка; 12 – чистовая обработка резанием; 13 – поверхностное пластическое деформирование; 14 – отделка поверхностей; 15 – очистка от технологических загрязнений; 16 – контроль; 17 – комплектование агрегатов деталями; 18 – сборка агрегатов (автомобилей); 19 – окрашивание; 20 – обкатка; 21 – испытания; 22 – контроль; 23 – сдача заказчику

В учебном материале следует отразить необходимость сокращения доли процессов с интенсивным вложением тепла в заготовки, которые приводят к снижению усталостной прочности восстановленных деталей. Следует увеличить долю напыления, нанесения электрохимических покрытий и пластического деформирования при создании ремонтных заготовок, расширить область применения источников тепла (лазерных, электронно-лучевых, электроискровых) с высокой концентрацией энергии на поверхности заготовки и химико-термической обработки. Пластическое деформирование материала заготовки обладает уникальной способностью обходиться при восстановлении большого количества параметров и свойств без вложения дополнительного материала в заготовку, в отличие от способов нанесения покрытий и использования дополнительных ремонтных деталей. Необходимо привести новые композиционные материалы для нанесения покрытий, в том числе из отходов производства.

Восстановление деталей с упрочнением их элементов с использованием нового материала должно обеспечить их большую долговечность, чем долговечность новых деталей, и намного большую, чем долговечность запасных частей.

Требует уточнения материал по обеспечению геометрической точности элементов детали обработкой резанием. Сначала обеспечивают точность взаимного расположения поверхностей детали. При этом в первую очередь обеспечивают нормативные относительные повороты (параллельность или перпендикулярность), а после – относительные расстояния. Затем восстанавливаемым элементам придают правильную форму и точность размеров. В заключение создают необходимую шероховатость поверхностей без изменения достигнутых ранее значений параметров формы и расположения.

В ранних учебниках практически отсутствует материал по восстановлению эксплуатационных свойств деталей: износостойкости, усталостной прочности, жесткости и герметичности.

Восстановление износостойкости поверхностей включает выбор материала покрытия и способа его нанесения, выбор термической и механической обработки, использование приработочных материалов. При этом учитывают совместимость материалов трущейся пары, обеспечивают необходимые состав и строение их поверхностных слоев и низкое сопротивление сдвигу на границе раздела трущихся тел. Последнее требование выражается правилом положительного градиента механических свойств по глубине поверхностного слоя.

Усталостную прочность и жесткость детали восстанавливают пластическим деформированием (наклепом) ее материала, при этом первое свойство восстанавливают поверхностным пластическим деформированием, а второе – объемным.

Восстановление герметичности основано на использовании разделительных материалов, которые заполняют поры в стенках и стыках. Эти материалы исключают контакт несовместимых сред – герметизируемой и окружающей. Стык уплотнения представляют неоднородным телом с градиентом деформационно-прочностных характеристик.

К сожалению, студенты слабо владеют материалом по измерению свойств и геометрических параметров деталей. Соответствие действительных значений свойств и параметров деталей их нормативным значениям – основное условие получения деталей высокого качества, что, в свою очередь, обеспечивает нормативную послеремонтную наработку агрегатов, собранных из таких деталей. Следует отметить, что в производстве практически не определяют химический состав и структуру восстановительных покрытий и не измеряют параметры расположения поверхностей деталей, а следовательно, и не управляют ими. Студентов этому не учат. В учебной литературе необходимо привести описание соответствующих средств.

Упрочнение деталей рассматривают как средство уравнивания их наработки и наработки ремонтируемого агрегата. Оно состоит в повышении долговечности элементов этих деталей за счет повышения износостойкости, твердости, усталостной прочности, коррозионной стойкости и других свойств. Все многообразие способов упрочнения деталей образует три группы: нанесение износостойких покрытий; образование износостойких слоев; пластическое деформирование материала. Операции упрочнения не являются самостоятельными, они входят составной частью в процессы изготовления или восстановления деталей.

При рассмотрении технологической унификации процессов восстановления деталей преимущество отдают модульному принципу как наиболее эффективному в технико-экономическом отношении.

О технических решениях и их обосновании. Технические решения, касающиеся разработки процессов и средств ремонта, принимают на стадии технологической подготовки производства. С одной стороны, эти решения учитывают сложившиеся традиции производства и содержат элементы заимствования, а с другой – включают новые эффективные элементы. Элементы синтеза должны преобладать над элементами заимствования. Например, постановка задачи проектирования процесса ремонта (восстановления) изделия следующая: из числа возможных типов и видов технологических операций, образующих процесс, найти такую их последовательность, которая обеспечивает установленные ограничения по производительности и качеству с наименьшими затратами.

Выбор варианта технологического процесса связан с поиском как новых, так и оптимальных технических решений. Подходящим средством для достижения поставленной цели может быть представление множества сравниваемых процессов в виде графа,

допускающего формализацию в пределе бесчисленного множества вариантов технических решений с возможностью быстрого поиска лучшего решения (оптимизации).

Приведенный метод оптимизации применяют также при разработке средств ремонта, поскольку элементы графа определяют как процессы, так и устройства, изменяющие одни и те же предметы труда.

О совершенствовании организации производства. Авторемонтное производство достигает наибольшей производительности и наименьшего расхода ресурсов в результате его надлежащей организации, которая предполагает распределение работ и производственных ресурсов между предприятиями, цехами, участками и рабочими местами, расстановку рабочих и оборудования и налаживание их взаимодействия, формирование производственной структуры и руководство процессами.

Долгое время самой распространенной формой организации промышленного труда была система, предложенная Ф. У. Тейлором и впервые использованная на заводах Г. Форда. Высокая производительность неквалифицированного труда достигалась максимальным его разделением на части в конвейерном производстве. Конкурентоспособность продукции за счет малой цены достигалась ее минимальным разнообразием и большим объемам выпуска. Это так называемая экономия благодаря масштабу (economies of scale).

Японские корпорации в середине 60-х гг. XX в. стали конкурентоспособными, применяя иную организацию производства. Объемы производства были слишком малы для того, чтобы достичь такой же экономии, как на американских предприятиях. Японские компании достигли совершенства в гибком серийном производстве широкого ассортимента товаров очень высокого качества с использованием квалифицированного персонала и многоцелевого оборудования. В противоположность «фордизму» концепция «тойотизма» Таиши Оно основана на «экономии благодаря разнообразию» (economies of scope) товаров, постоянном совершенствовании технологических процессов, дизайне продукта (что далеко не всегда ведет к снижению его себестоимости, но повышает «продаваемость») и сокращении его жизненного цикла. При этом соблюдаются два принципа: поставка комплектующих «точно в срок» (just-in-time) и надежный контроль качества продукции самим производителем. Менее чем за два десятилетия Япония стала одним из ведущих центров мировой экономики наряду с Западной Европой и Северной Америкой.

Внедрение традиционных японских принципов на заводах «Рено» демонстрирует универсальный характер этой организации труда. Ее эффективность ощутили на себе и корпорации «Большой тройки» США («Форд», «Крайслер», «Дженерал Моторс»).

Под организацией производства понимают систему мероприятий в составе подготовки, планирования и управления предприятием, которая обеспечивает ритмичный выпуск продукции нормативного качества с необходимой производительностью, надлежащими условиями безопасного труда, без загрязнения окружающей среды и с минимальным расходом производственных ресурсов.

Организация производства в пространстве направлена на обеспечение наибольших объемов выпуска продукции, сокращение транспортной работы по перемещению ремонтного фонда, материалов, полуфабрикатов и товарных изделий и уменьшение потерь энергии. Предприятие с бóльшими объемами производства позволяет себе иметь разнообразное оборудование с широкими технологическими возможностями и более эффективно решать социальные задачи.

Полному использованию производственных возможностей предприятия и его частей способствует реализация основных принципов их организации во времени: дифференциации или концентрации операций, непрерывности и гибкости.

В курсе должны быть определены условия повышения объемов (даже многономенклатурного) производства на одном предприятии за счет его концентрации, специализации и кооперации с другими предприятиями. Авторемонтное производство с течением времени изменяет свою специализацию. Оно переходит от ремонта полнокомплектных автомобилей к ремонту их агрегатов и сборочных единиц к выпуску комплектов деталей для текущего ремонта агрегатов. Комплекты восстановленных деталей применяют в эксплуатационных хозяйствах при среднем или текущем ремонте агрегатов.

Нормативное качество восстановления деталей достигается организацией индустриального производства с внедрением современной системы качества.

Технический уровень авторемонтного производства – характеристика его технического совершенства. Этот показатель оценивают путем сопоставления достигнутых значений показателей с их базовыми значениями. Только то производство достигает высокого технического уровня, которое располагает разнообразными современными процессами и оборудованием и оптимально организовано. Создать такое производство или довести до такого состояния действующее производство могут специалисты, вооруженные знаниями о современных процессах и средствах производства и его эффективной организации.

Подготовка учебника по основам производства и ремонту автомобилей приведенного содержания накладывает на его авторов большую ответственность. Надеемся, что читатели журнала из числа преподавателей колледжей и вузов, которые обучают учащихся и студентов проблемам ремонта автомобилей, внесут свои предложения в части совершенствования курса.