

**РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ:**

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

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ:

П. А. Вадап'янаў, В. М. Ватыль,
У. С. Кошалеў, Г. М. Кучынскі,
С. В. Рашэтнікаў, Д. Г. Ротман,
В. П. Таранцей, М. Т. Ярчак,
Я. С. Яскевіч

Адказы сакратар

Г. М. Міхалькевіч

Рэдактар аддзела

В. М. Карэла

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

Н. У. Раготнер

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

Падпісана да друку 13.04.2011.

Папера афсетная. Друк афсетны.

Фармат 60×84¹/₈. Наклад 695 экз.

Заказ 36.

ВЫДАВЕЦ**І ПАЛІГРАФІЧНАЕ ВЫКАНАННЕ**

Дзяржаўная ўстанова адукацыі
«Рэспубліканскі інстытут
вышэйшай школы»

ЛВ № 02330/0548535 ад 16.06.2009.

НАШ АДРАС:

вул. Маскоўская, 15, п.111,

РІВШ, 220007, г. Мінск.

e-mail: magazine.hs@gmail.com.

т. 213-11-63, 213-14-20

р/р 3632900003054

у ф-ле № 510

АСБ «Беларусбанк»,

МФО 153001603.

ЗАСНАВАЛЬНІКІ:

**МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ
БЕЛАРУСКІ ДЗЯРЖАЎНЫ ЎНІВЕРСІТЭТ**

Вышэйшая школа

Навукова-метадычны
і публіцыстычны часопіс

2(82)'2011

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

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

З улікам абмежавання публікацый навуковых артыкулаў у перыядычных выданнях у № 1, 3, 5 будуць змяшчацца матэрыялы па педагагічных, філасофскіх і сацыялагічных навуках, у № 2, 4, 6 – па псіхалагічных, гістарычных і палітычных навуках.

У нумары

Выклік часу

- Н. Ціхамірава, А. Жук, С. Мальчанка, В. Палякова, М. Мальчанка.* Кіраванне персаналам у інавацыйным універсітэце 3
- А. Цыганоў.* Развіццё сістэмы вышэйшай аграрнай адукацыі ў кантэксце кадравага забеспячэння аграпрамысловага комплексу 9

Прызначэнні, абранні

- Рэктар Мінскага дзяржаўнага вышэйшага радыётэхнічнага каледжа – С. М. Анкуда 12

Прэзентацыя

- В. Песціс.* 60 год у нагу з часам 13
- К. Шабека, В. Мальцэвіч, Л. Цвірка, У. Усоўкі.* Палескі дзяржаўны ўніверсітэт: пачатак шляху 29

Меркаванні

- М. Кавалёў, А. Гедрановіч.* Рэйтынг ВНУ як фактар павышэння якасці адукацыі 25

Працяг тэмы

- В. Еравенка.* «Місія ўніверсітэта» і адукацыйныя каштоўнасці ў катэгорыях апалогіі гуманітарнай матэматыкі 34

Мерыдыяны інтэграцыі

- А. Рагачоў, А. Гаўрылюк, М. Шэневуа.* Франка-Беларускі інстытут кіравання Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Францыска Скарыны 39

Скарбніца вопыту

- В. Сняжыцкі, Л. Гушчына, М. Курбат.* Фарміраванне прафесійнай кампетэнтнасці ўрача – неабходная ўмова сучаснай інавацыйнай адукацыі ў медыцынскай ВНУ 45
- В. Пракоф'ева, А. Снапкова.* Развіццё крытычнага мыслення як сродак фарміравання педагагічнай культуры будучых сацыяльных работнікаў 50

Інавацыі

- У. Калешка, А. Гулай, В. Гулай.* Сінтэз сенсорных і інтэлектных тэхналогій у навуковым пазнанні 53
- А. Міхалёў.* Матэматычная ведава-дзеясная мадэль спецыяліста 58

Сацыяльныя справы

- Р. Даніра.* Прававыя аспекты прадстаўлення водпускаў навучэнцам у адпаведнасці з Кодэксам Рэспублікі Беларусь аб адукацыі 64
- Беларускаму прафесійнаму саюзу работнікаў адукацыі і навукі – 90 год 64

Навуковыя публікацыі

- В. Астрога.* Вывучэнне і выкладанне ўсеагульнай гісторыі ў Інстытуце павышэння кваліфікацыі выкладчыкаў грамадскіх навук пры БДУ (1973–1991 гг.) 67
- С. Алюнін.* 3 гісторыі развіцця вышэйшай адукацыі ў Турэцкай Рэспубліцы 70
- Г. Вержыбок.* Спецыфікацыя кампанентаў гендэрнай культуры ў студэнцкім асяроддзі 75

Управление персоналом в инновационном университете

Н. В. Тихомирова,
доктор экономических наук, профессор,
ректор Московского государственного
университета экономики, статистики
и информатики (МЭСИ);

А. И. Жук,
доктор педагогических наук, профессор,
первый заместитель Министра образования
Республики Беларусь;

С. Н. Мальченко,
кандидат химических наук, профессор,
директор Минского филиала МЭСИ;

В. В. Полякова,
начальник отдела по работе с персоналом
Минского филиала МЭСИ;

Н. С. Мальченко,
кандидат химических наук, доцент,
заместитель директора по управлению знаниями
Минского филиала МЭСИ

В современном мире страны, достигшие стадии информационного общества, обладают наиболее эффективной и мощной экономикой и лидируют по основным социальным показателям развития. В структуре производительных сил информационного общества ведущую роль играет научно-технический потенциал. Создается новая экономика – экономика знаний, в которой главным источником развития являются знания и коммуникации.

В условиях знаниевой экономики значительные изменения претерпевает и образование, главной задачей которого является подготовка специалистов, в полной мере востребованных обществом. Создание и использование знаний становится главным фактором социально-экономического процесса. В этих условиях образование приобретает роль стратегического ресурса развития государства.

Характер принципиальных изменений, происходящих в системе образования, отражается в понятии «*новая парадигма образования*», суть которой характеризуется следующими факторами:

- *смещение основного акцента усвоения значительных объемов информации на овладение спосо-*

бами непрерывного приобретения новых знаний и умение учиться самостоятельно;

- *освоение навыков работы с разнородной информацией, в том числе и противоречивыми данными, формирование креативного, а не репродуктивного типа мышления;*

- *дополнение традиционного принципа «формировать профессиональные знания, умения и навыки» принципом «формировать профессиональную компетентность».*

В условиях быстро изменяющейся макросреды современные университеты вынуждены развиваться на основе ясной и осязаемой инновационной стратегии, трансформируя свои системы управления [1]. К числу инновационных систем управления относят: систему управления знаниями; систему управления персоналом; систему менеджмента качества; систему сбалансированных показателей (BSC); систему управления интеллектуальной собственностью; процессное и проектное управление; управление финансами; реинжиниринг бизнес-процессов и оптимизации организационной структуры; систему управления маркетингом и др. Важно отметить, что все системы управления в вузе создаются и функционируют на основе единой информационной среды вуза и являются взаимосвязанными, дополняя друг друга [2]. Например, в МЭСИ их интеграция осуществляется на основе системы управления знаниями (рис. 1).

В интегрированной системе управления инновационным университетом¹ системе управления персоналом отводится особая роль, поскольку она обеспечивает достижение стратегических, оперативных и текущих целей прежде всего за счет мотивации к трудовой деятельности каждого сотрудника, а также постоянного повышения уровня их компетенций.

Реализация этих целей возможна только при наличии ясной стратегии управления персоналом, суть которой состоит в определении путей развития организационных компетенций у всего персонала и каждого сотрудника в отдельности.

Процесс разработки стратегии управления персоналом аналогичен классическому процессу стратеги-

¹ Инновационный университет – научно-образовательный и производственный комплекс, в котором органично соединены как образовательные и научные, так и производственные бизнес-структуры.



Рис. 1. Интеграция систем управления МЭСИ

ческого планирования организации и представляет собой последовательность действий и мероприятий, важнейшими из которых являются:

- сопоставление организационных компетенций, необходимых для реализации общей стратегии развития и фактического состояния человеческих ресурсов организации, и определение несоответствия;
- определение приоритетных областей для ликвидации выявленного несоответствия;
- определение показателей оценки изменений и выработка планов организационно-технических мероприятий.

Сама система управления персоналом является комплексной и включает в себя ряд функциональных подсистем:

- прогнозирование состава и структуры персонала;
- определение потребности в персонале в разрезе квалификационно-должностных групп;
- привлечение, подбор, расстановка персонала;
- профессионально-квалификационное и должностное продвижение работников (управление карьерой);
- улучшение морально-психологического климата;
- оценка результатов труда для выявления потенциала каждого работника;
- обучение персонала;
- мотивация и стимулирование персонала организации.

Особое значение в инновационном университете приобретает стратегия развития персонала. В последнее время модель развития персонала в университетах уже не рассматривается как обучение научно-педагогических кадров, которое включает формальные курсы повышения квалификации раз в

пять лет, участие в конференциях, семинарах, специальных учебных проектах и т. д. Возрастающая роль других категорий сотрудников, принимающих участие в основных и вспомогательных процессах в университете, приводит к необходимости рассматривать развитие персонала в более широком контексте, т. е. рассматривать развитие всех категорий сотрудников (ректорат, руководители среднего и первичного звена) на протяжении всей трудовой деятельности в организации на принципах самообучающейся организации [3].

Система обучения педагогических кадров и персонала вуза в целом базируется на следующих принципах:

- проектно- и процессо-ориентированность (обучение направлено на сопровождение проектов/процессов и оптимизацию их реализации);
- комплексный подход к организации обучения (сочетание различных методов и форм обучения);
- сквозное обучение (в обучении задействованы все категории и уровни сотрудников);
- уровневый подход (индивидуальный, групповой, корпоративный);
- непрерывность обучения;
- модульное обучение.

Система обучения включает следующие процессы:

- планирование повышения квалификации (как внутреннее, так и внешнее) в соответствии с моделью компетенций организации;
- обучение персонала как ключевой фактор мотивационной модели организации;
- связь уровня квалификации с системой вознаграждения (компенсации);
- повышение квалификации в рамках внутривузовской (внутрикорпоративной) системы обучения.

Таблица 1. Основные компетенции преподавателей для работы в интегрированной информационно-образовательной среде

Группа компетенций	Компетенции
1. Информационная	<ul style="list-style-type: none"> • умение использовать открытые информационные ресурсы; • умение вести поиск нужной информации; • умение оценивать релевантность найденной по запросу информации; • умение применять информационные ресурсы для создания и актуализации учебного контента
2. Информационно-коммуникационная	<ul style="list-style-type: none"> • умение использовать программные продукты для создания контента; • умение работать с технологиями WEB 2.0; • уверенная работа в системах управления обучением, владение всеми технологиями и сервисами
3. Социальная	<ul style="list-style-type: none"> • понимание культурных различий участников сети из разных стран; • построение эффективных коммуникационных потоков в рамках международных образовательных программ и проектов; • социальная ответственность владения технологиями обучения для лиц с ограниченными физическими возможностями
4. Профессиональная/педагогическая	<ul style="list-style-type: none"> • знание основ педагогики электронного обучения; • умение разрабатывать стратегии обучения с использованием ИКТ; • разработка сценариев обучения; • организация групповой, проектной работы; • навыки тайм-менеджмента

На протяжении последних десятилетий в мировом сообществе происходит переориентация в оценке квалификации сотрудника с определения «подготовленность» на «компетенция», т. е. акцентируется внимание на развитии личностной способности специалиста решать определенный круг профессиональных задач.

При обучении профессорско-преподавательского состава имеется своя специфика, обусловленная тем, что компетентность преподавателя синтезирует в себе по меньшей мере три основные группы компетентностей: педагогическую, предметную и IT. Эти обстоятельства определяют структуру образовательных программ, которые необходимо предлагать ППС в процессе их дополнительного обучения. Перечень основных компетенций, необходимых преподавателю для работы в интегрированных информационно-образовательных средах, представлен в таблице 1.

Участвуя в международных проектах, преподаватели могут дополнительно столкнуться с коммуникационными трудностями в работе интернациональной команды.

На основе оценки уровня компетенций ведется разработка специальных программ (индивидуальных или групповых) и методов обучения (тренинги, наставничество, семинары, круглые столы, мастер-классы, самостоятельная работа в ресурсных центрах и др.). Сотрудники с высокими

компетенциями могут выступать в качестве тренеров и наставников.

В современных вузах используются как традиционные, так и электронные технологии. При этом предпочтение отдается последним, так как при их использовании значительно снижаются затраты вуза и возрастает гибкость обучения. Например, в МЭСИ успешно внедрена и используется электронная форма обучения профессорско-преподавательского состава и сотрудников через корпоративный портал, что позволяет организовать процесс обучения в режиме реального времени, охватить большую аудиторию обучаемых и снизить финансовые затраты (командировочные расходы, оплата преподавателей, отпадает необходимость в использовании дополнительных помещений и др.) [1].

Кроме того, в соответствии с системой менеджмента качества используются единые стандарты знаний сотрудников, что особенно важно для университета, имеющего региональную сеть. Пройдя обучение по стандартной программе, сотрудники получают возможность генерировать новые знания и говорить «на одном языке». Немаловажно и то, что формы контроля усвоения знаний могут использоваться и при аттестации сотрудников, что упрощает и облегчает проведение этой процедуры. Использование технологий e-Learning позволяет также организовать процесс обучения преподавателей и сотрудников без отрыва от производства.

Так, в МЭСИ программа внутрикорпоративного обучения преподавателей включает следующие электронные курсы: «Первые шаги преподавателя МЭСИ», «Эффективная работа сотрудника (преподавателя) при использовании Microsoft Office 2010»,

«Преподаватель в среде e-Learning», «Технологии работы в информационных центрах дисциплин», «Создание электронного курса преподавателем», «Организация учебной работы в МЭСИ», «Информационно-вычислительное обслуживание и обеспечение», «Лицензирование и аттестация деятельности университета и филиалов», «Организация научной работы преподавателей», «Кадровое обеспечение», «Филиальная сеть МЭСИ: развитие и управление», «Английский язык в учебном процессе», «Работа заведующего кафедрой», «Управление знаниями в МЭСИ» и др.

Следует отметить, что использование технологий WEB 2.0 и e-Learning позволяет создавать онлайн-сообщества педагогов для обсуждения общих и дисциплинарных вопросов, связанных с обучением по конкретным дисциплинам, обмена опытом преподавательской практики, консультационной поддержки друг друга, обмена идеями. Подобные формы общения являются компонентами неформального обучения.

При четко выстроенной системе обучения преподавателей и сотрудников университета приобретение новых компетенций становится частью рабочего процесса, а не дополнением к нему. Поэтому построение долгосрочной системы повышения компетенций требует эффективного управления изменениями.

С целью повышения эффективности внутреннего обучения многие вузы, по опыту крупных компаний, создают собственные корпоративные университеты. Корпоративный университет вуза, являющийся одним из важнейших инструментов формирования вуза как самообучающейся организации, обеспечивает подготовку всех категорий персонала; поддержку системы управления знаниями; обмен опытом и информацией внутри организации; отражение организационной философии и корпоративной культуры, развитие системы корпоративных ценностей.

Успех в управлении персоналом в инновационном университете в значительной степени зависит от того, насколько сотрудники объединены общими целями и общим отношением к своему труду. Поэтому важным стратегическим инструментом является корпоративная культура. Благодаря ей происходит упрочнение связей сотрудников с руководством университета, объединение работников всех уровней на основе ценностей, норм и традиций организации, повышение их ответственности за качество деятельности.

Основными элементами корпоративной культуры вуза являются: формирование миссии, видения, поддержание командного духа, привлечение сотрудников к принятию управленческих решений, деловой этикет общения и т. д. В ряде университетов основное содержание делового этикета общения реализовано в Кодексе корпоративной этики работников, профессорско-преподавательского состава и обучающихся.

Система управления персоналом в инновационном вузе предусматривает использование инструментария и других систем управления вузом: системы сбалансированных показателей (ССП), системы менеджмента качества, проектного менеджмента и др. (см. рис. 1).

ССП – инструмент стратегического и оперативного управления, позволяющий связать стратегические цели университета с бизнес-процессами и повседневными действиями сотрудников на каждом уровне управления, а также контролировать реализацию стратегии [4]. ССП используется в ряде университетов: Британском открытом университете, Дикинском университете в Австралии, Карлтонском университете в Канаде, университетах Испании, свыше 30 американских университетах, МЭСИ, Евразийском открытом институте, Международном университете бизнеса и новых технологий и др.

Чтобы определить, насколько эффективно работает университет или его подразделения, только финансовых показателей недостаточно, поскольку они отражают эффективность работы в прошлом, не позволяя диагностировать и устранять возникающие проблемы «в режиме реального времени». ССП дает возможность довести до отдельных подразделений и сотрудников их роль в реализации стратегии, которая таким образом становится личным делом каждого. Основу системы составляет стратегическая карта вуза или его филиала (рис. 2), на основе которой определяются ключевые показатели эффективности (КПИ) сотрудников.

Разработка и внедрение системы вознаграждения на основе связи с ССП становятся необходимыми, если руководство заинтересовано в достижении долгосрочных целей. В этой связи важно проводить постоянный мониторинг соответствия действий целям и в случае необходимости предпринимать корректирующие действия.

Немаловажным инструментом управления персоналом является компетентностный подход, по-

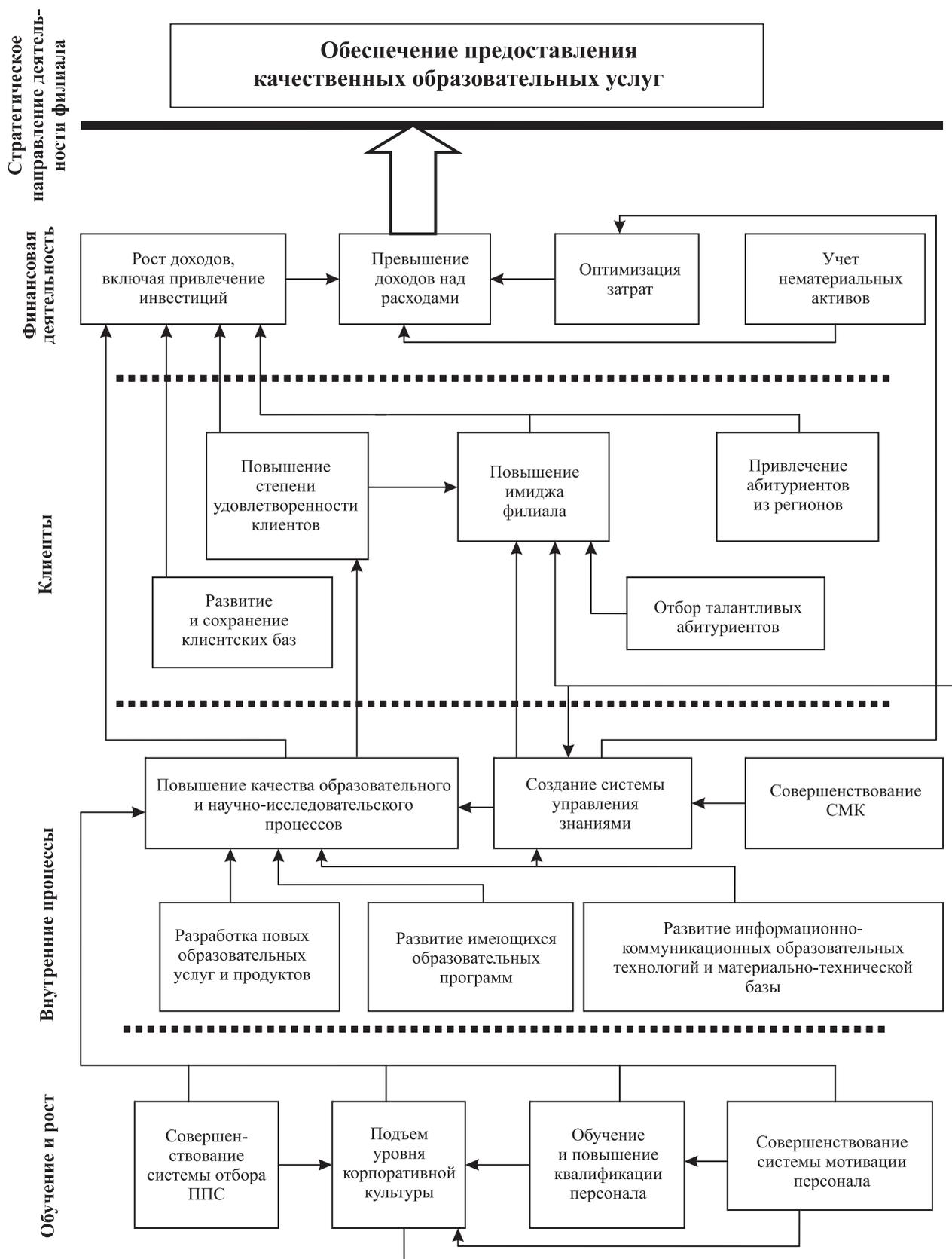


Рис. 2. Стратегическая карта Минского филиала МЭСИ

звolyающий создать модель и карту компетенций каждого сотрудника. Модель компетенций – это полный набор компетенций и индикаторов поведения, позволяющий работнику успешно выполнять свои функции. Карта компетенций сотрудника – это индивидуальная эталонная модель компетенций, необходимых для достижения успеха в конкретной должности. Целесообразность ее создания объясняется тем, что различные должностные позиции предполагают разный уровень развития конкретной компетенции. Поэтому карты компетенций должны периодически актуализироваться.

Формированием модели компетенций сотрудника преследуются следующие цели:

- *Достижение согласованности действий. Вводя модель компетенций, вуз обеспечивает одинаковое понимание каждой компетенции всеми структурными подразделениями и сотрудниками. Модель используется для обоснования политики организации в области работы с персоналом и оказания помощи сотрудникам в развитии необходимых компетенций.*

- *Обеспечение обмена информацией с работниками. Модель выступает критерием определения норм и правил корпоративной культуры и позволяет сформировать в организации необходимую обратную связь.*

- *Определение высоких стандартов качества и эффективности. Стремление к соответствию модели компетенций влияет на эффективность деятельности сотрудника и организации в целом.*

Модель компетенций разрабатывается на основе проектного подхода. На первом этапе выполняется планирование проекта, затем создается проектная команда, которая проектирует модель компетенций на основе сбора и анализа информации. Далее определяются уровни модели компетенций, формируются карты компетенций под каждую должность.

Для достижения необходимого эффекта от внедрения модели компетенций проводятся оценочные мероприятия, которые включают:

- *оценки текущего уровня компетенции сотрудников и их соответствия требуемому уровню;*

- *формирование кадрового резерва и создание индивидуальных планов развития сотрудников;*

- *последующую разработку тренинговых программ, направленных на развитие конкретных компетенций;*

- *корректировки компенсационной политики в отношении сотрудников, успешно прошедших оценочные мероприятия.*

Систематическое проведение оценочных мероприятий приводит к осознанию сотрудниками неизбежности введения новых стандартов и критериев оценки работы. Сотрудники осознают, насколько важно для оценки их работы, профессионального уровня и карьеры следовать новым ценностям и стандартам.

Для оценки уровня компетентности могут быть использованы автоматизированные системы, в основе которых используются такие принципы, как компетентностная модель в основе теста, комбинированный метод оценки, адаптивность [5].

На основе модели компетенций ведется разработка специальных программ (индивидуальных или групповых) и методов обучения (тренинги, наставничество, семинары, мастер-классы, центры развития и самообразования).

Таким образом, в современных условиях необходим переход от традиционных методов управления персоналом в вузе к инновационным, основанным на широком использовании информационно-коммуникационных технологий. Развитие системы управления персоналом неразрывно связано с трансформацией всех систем управления вузом, которое должно осуществляться на основе его четкой и осозанной инновационной стратегии. Только в этом случае вуз становится открытой саморазвивающейся системой, в которой генерирование знаний и технологии их передачи осуществляются на основе выработанных методов управления изменениями.

В эпоху глобализации экономики неуклонно повышается роль университетов в обеспечении устойчивого формирования, эффективного использования и развития научно-инновационного потенциала общества.

Список литературы

1. МЭСИ – инновационный вуз / В. П. Тихомиров [и др.] // Открытое образование. – 2007. – № 3. – С. 11–27.
2. Тихомирова, Н. В. Управление современным университетом, интегрированным в информационное пространство: концепция, инструменты, методы / Н. В. Тихомирова. – М.: Финансы и статистика, 2009. – 264 с.
3. Сенге, П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге; пер. с англ. – М.: Олимп-Бизнес, 2003. – 408 с.
4. Каплан, Р. С. Организация, ориентированная на стратегию / Р. С. Каплан, Д. П. Норто́н; пер. с англ. – М.: Олимп-Бизнес, 2004. – 416 с.
5. Комлева, Н. В. Инновационная технологическая среда оценки компетентности в образовании / Н. В. Комлева, С. И. Макаров // Открытое образование. – 2008. – № 5. – С. 29–34.

Развитие системы высшего аграрного образования в контексте кадрового обеспечения агропромышленного комплекса

А. Р. Цыганов,
академик, заместитель председателя
Президиума НАН Республики Беларусь

Одним из основных направлений Государственной программы развития высшего образования на 2011–2015 гг. является кадровое обеспечение отраслей экономики и социальной сферы. Эта проблема особенно актуальна для аграрного сектора экономики страны в силу специфики сельского труда и образа жизни. Назрела необходимость радикальных изменений в системе высшего аграрного образования.

Современные трансформационные процессы, происходящие в нашем обществе, затрагивают многие сферы: экономическую, социальную, политическую, образовательную. Важной составляющей в экономике страны является агропромышленный комплекс. Развитие сельского хозяйства Республики Беларусь будет осуществляться в соответствии с Государственной программой укрепления аграрной экономики и развития сельских территорий на 2011–2015 гг. Основными направлениями повышения эффективности АПК является переход на интенсивный путь развития и внедрение передовых технологий. Усилия в этой сфере будут сконцентрированы на формировании высококорентабельного и устойчивого сельскохозяйственного производства и переработке сельскохозяйственной продукции с высоким уровнем механизации и автоматизации, соответствующим мировым аналогам. Результатом должны стать обеспечение продовольственной безопасности страны и выход АПК на бездотационную работу.

Экономика все в большей степени опирается на образование, науку и инновационно-технический потенциал. Новые направления развития аграрного сектора требуют и нового качественного уровня подготовки специалистов, способных к разработке и внедрению в практику инновационных идей.

Аграрные вузы должны обеспечить производство и воспроизводство кадров, способных к созданию инновационного климата в сфере АПК. При этом в структуре модели качества подготовки специалистов ведущим компонентом должна быть компетентность. Сегодня выпускник сельскохозяйственного вуза будет конкурентоспособным и востребованным

на рынке труда только в том случае, если будет обладать высоким уровнем профессиональных знаний и умений, постоянно обновлять их и эффективно применять в производстве.

В сельскохозяйственных организациях республики работают свыше 10 тыс. главных специалистов, 64 % из них имеют высшее образование. Видно, что, несмотря на стабильные показатели приема на первый курс в аграрные вузы и выпуска специалистов, проблема обеспечения высококвалифицированными кадрами АПК все еще не решена. При этом одним из самых острых вопросов остается закрепляемость на селе молодых специалистов, являющихся главным кадровым потенциалом сельскохозяйственной отрасли страны. Эта проблема постоянно обсуждается и в «верхах», и в «низах», а также на страницах газет и журналов. Тема кадровых «недомоганий» в сельском хозяйстве у всех на устах. В последнее время в СМИ появилось немало статей о дефиците кадров в белорусском АПК. Полемика носит разносторонний, иногда противоречивый характер, но все едины в одном: надо что-то делать, предпринимая не очередные традиционные, а радикальные меры и средства. От постулатов и постфактов надо переходить к научно обоснованным совместным действиям всех заинтересованных в этом деле сторон.

Анализ публикаций в СМИ, являющихся своего рода антологией по кадровой проблеме в АПК, и результаты проводимых исследований позволяют выделить, на наш взгляд, следующие главные «болевые» вопросы:

1. *Падает престижность сельскохозяйственных специальностей, что, кстати, созвучно с общемировой тенденцией.*

Изучение спроса абитуриентов 37 сельскохозяйственных специальностей и специализаций показало, что на первых местах расположились специальности по технологиям, хранению и переработке растительного и животного сырья, на последних местах – агрономия и зоотехния. Заметьте – престижна переработка сырья, а не его производство.

2. *Низкая результативность профориентационной работы среди молодежи в регионах на сельскохозяйственные специальности.*

Так, например, по мотиву «*Желание работать в сфере АПК*» в аграрные вузы поступает не более 25 % абитуриентов. Это говорит об отсутствии системы профориентации в районах, ответственность

за которую должны нести отделы образования райисполкомов, школы, райсельхозпроды и СПК. Вузы проводят эту работу на местах по мере своих возможностей, но она носит больше агитационный характер и мало способствует осознанному выбору профессии сельскохозяйственного профиля. Любовь к земле и желание работать на ней в течение одного дня не привить. Кому прежде всего нужен специалист? Нанимателям. Вот они и должны проводить профориентацию на местах, находить абитуриента – своего будущего специалиста и направлять его на учебу. Такой порядок работы прописан в Положении «О критериях отбора лиц, направляемых сельскохозяйственными и другими организациями на целевую подготовку специалистов в вузы», утвержденном постановлением коллегии Минсельхозпрода Республики Беларусь 28 апреля 2010 г.

Отсутствие осознанного выбора профессии является в дальнейшем причиной низкой мотивации студентов к учебе и будущей профессиональной деятельности. Несмотря на трудности и запоздалость, вузам приходится прививать эти ценности студентам в процессе обучения и воспитания. Как результат, процент выпускников вузов, желающих работать в аграрном секторе, постоянно растет. В значительной мере этому способствует реализация комплекса правительственных мер по введению ряда льгот, упорядочению должностных окладов молодым специалистам и решению жилищных вопросов в агрогородках.

3. Уровень практической подготовки студентов не соответствует требованиям современного сельскохозяйственного производства.

Такая оценка была дана на одном из заседаний Коллегии Минсельхозпрода. Наблюдается дисбаланс теории и практики в образовательном процессе: наши выпускники имеют достаточный уровень теоретической подготовки, но им часто не хватает практических профессиональных умений. В свою очередь на рынке труда не редки объявления типа «Требуются специалист со стажем работы не менее 3–5 лет». Видно, что не все наниматели надеются на компетентность молодых специалистов. Сегодня в цене не виртуальные, а реальные знания и умения.

Существует несколько причин недостаточного уровня практической подготовки студентов: снижение или отсутствие заинтересованности сельскохозяйственных организаций в предоставлении мест для практики студентов; отсутствие Положения о базовом предприятии для практик студентов; в новом типом Положении о производственной практике студентов не четко прописана ответственность принимающей организации за качество практики; значительная часть студентов проходит практику по

месту жительства родителей или родственников, т. е. по личной договоренности.

Последнее подтверждается данными анкетного опроса студентов 4 и 5 курсов аграрных вузов в 2010 г. о качестве прохождения ими производственной практики. На вопрос «Как определялось место прохождения практики» ответы 1369 опрошенных респондентов распределились так: по заявкам сельскохозяйственных организаций – 6,9 %; по личной договоренности – 41 %; по месту жительства – 8 %; по направлению деканата – 44,1 %. На штатной должности работали во время практики 48,1 % студентов. Подтвердили наличие руководителей практикой от принимающей организации 62,5 % опрошенных студентов. Удовлетворенность прохождением практики высказали 64,1 % респондентов. Особое беспокойство вызывает качество практики студентов экономических специальностей. Никто из них, как правило, не проходит практику на должности, поэтому производственная практика превращается, по сути, в ознакомительную. Снижение заинтересованности предприятий и организаций в студентах-практикантах наблюдается в других вузах, что было подтверждено на одном из заседаний Республиканского Совета ректоров вузов. Там же было принято решение о необходимости разработки и утверждения Положения о базовом предприятии для практики студентов.

Комплекс мер, предпринимаемых на разных уровнях по повышению эффективности производственной практики, пока не дает желаемых результатов по причине отсутствия должного взаимодействия сельскохозяйственных организаций и вузов по совместному практическому обучению студентов. Это следствие того, что ни в одном нормативном документе не прописана ответственность принимающих организаций за качество прохождения студентами практики. Результат здесь может обеспечить только равная ответственность вуза и заказчика кадров за качество технологической и преддипломной практики студентов.

Перспективы устранения этих несоответствий открываются в будущем при реализации статьи 210 Кодекса Республики Беларусь «Об образовании», трактующей порядок взаимодействия учреждений высшего образования с организациями-заказчиками кадров. Предусматривается заключение договоров о взаимодействии при подготовке специалистов. При этом организации-заказчики кадров должны при-

нимать на себя обязательства по совместному практическому обучению студентов и участию в развитии материально-технической базы вуза, являясь в данном случае его базовой организацией. Предполагается разработка Положения о базовой организации вуза. Все это необходимо осуществить уже в 2011/2012 учебном году.

4. *Низкая закрепляемость на селе молодых специалистов.*

Вследствие специфики сельского труда и образа жизни, несмотря на значительную государственную поддержку молодых специалистов, закрепляемость их на селе остается низкой. По данным мониторинга после установленных обязательных двух лет работы по распределению направленных специалистов остается менее половины, после трех лет – в среднем менее 40 %, после четырех – менее 30 %, после пяти – около 20 %. Причем это, как правило, коренные жители села. Более высокий уровень закрепляемости специалистов наблюдается в Минской и Брестской областях, более низкий – в Могилевской области. Ранжирование областей по привлекательности для работы и проживания молодых специалистов выглядит в % от опрошенных так: Минская – 34 %, Гродненская – 22,4 %, Брестская – 18,6 %, Витебская – 9,8 %, Могилевская – 8,5 %, Гомельская – 6,7 %.

Очевидно, что значительная часть выпускников прибывает в село не работать, а отрабатывать положенный срок. Сложилось так, что аграрные вузы в значительной мере готовят специалистов для других, не сельскохозяйственных, организаций, поэтому путь решения кадровой проблемы в АПК только через увеличение приема в вузы бесперспективен.

В то же время предпринимаются действия по открытию аграрных специальностей в не сельскохозяйственных вузах, не принимая во внимание заключения УМО о нецелесообразности этого и не взирая на то, что существующие четыре аграрных вуза, имеющих высококвалифицированные кадры, научные школы и развитую материально-техническую базу, потенциально способны увеличивать прием на любую специальность без дополнительных бюджетных ассигнований. При этом уже было доказано, что региональный принцип подготовки специалистов сельского хозяйства успеха в их закрепляемости на селе не приносит.

Анализируя сложившиеся несоответствия в подготовке специалистов сельского хозяйства, снова и снова возникает вопрос о том, кому работать в

деревне и как преодолеть дефицит кадров в АПК? Ответ на этот вопрос и предлагаемый механизм практических действий были изложены академиком НАН Беларуси В. Г. Гусаковым в газете «Белорусская Нива» от 5 января 2010 г. Автор статьи считает, что главные пути устранения несоответствий следующие: подбор абитуриентов и направление их на учебу в аграрные вузы должны осуществлять в первую очередь сельскохозяйственные организации; с первых дней учебы студент-первокурсник должен быть «приписан» к СПК, на базе которого он будет проходить практическое обучение в течение всех лет учебы в вузе; после завершения учебы выпускник направляется на работу в это же, уже ставшее «своим», хозяйство. Предлагаемое – не что иное, как модель кооперированного обучения, применяемая в ряде развитых стран и являющаяся высшей формой существующих вариантных моделей целевой подготовки специалистов по заказу реальных адресных нанимателей.

Концепция кооперированного обучения – это:

- *совместное обучение студента вузом и заказчиком (конкретной организацией, предприятием) на основе трехстороннего договора (заказчик, вуз, студент) с использованием базы и ресурсов вуза и заказчика;*

- *обоюдная равная ответственность вуза и заказчика за качество практической подготовки специалиста.*

Организация и приоритеты кооперированного обучения:

- *прогнозирование и реальное планирование на уровне райсельхозпродов и сельскохозяйственных организаций перспективной потребности в специалистах;*

- *подбор абитуриента (студента) заказчиком и заключение трехстороннего договора на подготовку специалиста;*

- *составление рабочего учебного плана практического обучения студента на базе и ресурсах вуза и заказчика;*

- *выполнение дипломных проектов (работ) по заказу и реальным материалам сельскохозяйственных организаций;*

- *практическое обучение (производственная практика студентов на штатных должностях) на базе заказчика с использованием при необходимости базы других передовых сельскохозяйственных организаций в данном районе;*

- *стажировки студентов в развитых сельскохозяйственных организациях сроком до шести месяцев с учетом переноса центра тяжести на самостоятельную учебную работу;*

- *совместная аттестация практической подготовки студентов вузом и заказчиком.*

Главные преимущества кооперированного обучения:

- *мотив поступления в сельхозвуз ради получения высшего образования заменится интересом к учебе, будущей профессии и работе;*
- *качественное практическое обучение;*
- *адаптация студентов в период учебы к своему будущему месту работы и сельскому образу жизни;*
- *привитие приверженности к своей будущей профессии;*
- *закрепление молодых специалистов в системе АПК на длительное время или на всю жизнь;*
- *при обеспечении оптимальной закрепляемости специалистов на селе в будущем возможно сокращение приема в аграрные вузы и экономия бюджетных средств для последующего направления их на развитие материально-технической базы вузов и научные исследования.*

Чтобы решить существующую проблему, ее надо прежде всего понять. С некоторым допущением можно считать, что к настоящему времени все испробованные традиционные способы по улучшению качества практической подготовки студентов и закреплению на селе молодых специалистов практически исчерпаны. Очевидно также, что субъектам образовательного процесса эту проблему в одиночку не решить. Назрела необходимость радикальных изменений традиционных форм организации приема студентов на сельскохозяйственные острodefицитные специальности. Выходом здесь видится именно переход на кооперированное обучение с разработанной и утвержденной Правительством Республики Беларусь соответствующей нормативно-правовой базы. Рано или поздно мы будем вынуждены придти к этому. Только тогда отпадет необходимость «охоты» аграрных вузов на абитуриентов, а закрепление на селе молодых специалистов на длительное время или на всю жизнь станет реальностью.

Прызначэнні, абранні

Загадам Міністра адукацыі Рэспублікі Беларусь ад 7 лютага 2011 г. рэктарам Мінскага дзяржаўнага вышэйшага радыётэхнічнага каледжа прызначаны С. М. Анкуда.

Сяргей Мікалаевіч Анкуда нарадзіўся 28 чэрвеня 1956 г. у Мінску. У 1973 г. паступіў у Мінскі радыётэхнічны інстытут на спецыяльнасць «канструяванне і вытворчасць электронна-вылічальнай апаратуры». Пасля заканчэння інстытута ў 1978 г. быў размеркаваны інжынерам на кафедру канструявання і вытворчасці электронна-вылічальнай апаратуры.



Затым працаваў асістэнтам і дацэнтам на гэтай жа кафедры.

З 1995 г. – намеснік дэкана канструктарска-тэхналагічнага факультэта Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта інфарматыкі і радыёэлектронікі. У 1997 г. перайшоў на працу ў Мінскі дзяржаўны вышэйшы радыётэхнічны каледж загадчыкам радыётэхнічнага аддзялення. З 2000 г. – прарэктар па вытворчым навучанні ў гэтым жа каледжы.

З 2004 г. – першы прарэктар Міжнароднага дзяржаўнага экалагічнага ўніверсітэта імя А. Д. Сахарава.

У 2008 г. вярнуўся ў Мінскі дзяржаўны вышэйшы радыётэхнічны каледж на пасаду прарэктара па вучэбнай рабоце. З лютага 2011 г. – рэктар каледжа.

С. М. Анкуда – кандыдат педагагічных навук, дацэнт па спецыяльнасці «інфарматыка, кіраванне і вылічальная тэхніка». Аўтар 168 публікацый. У іх складзе 1 манаграфія, 22 вучэбна-метадычныя дапаможнікі (з іх 4 з грыфам Міністэрства адукацыі), вынаходніцтва, шэраг артыкулаў, у тым ліку ў замежных выданнях. Кола навуковых інтарэсаў – тэорыя і методика прафесійнай адукацыі, інтэграцыя адукацыі на аснове інфармацыйных тэхналогій, даследаванне, аналіз і распрацоўка электронных сродкаў навучання.

З’яўляецца намеснікам старшыні вучэбна-метадычнага аб’яднання ВНУ Рэспублікі Беларусь па прафесійна-тэхнічным навучанні.

Сяргей Мікалаевіч узнагароджаны Ганаровым знакам «Выдатнік адукацыі», граматамі і Ганаровымі граматамі Міністэрства адукацыі, Міністэрства прыродных рэсурсаў і аховы навакольнага асяроддзя Рэспублікі Беларусь, граматай Мінгарвыканкама.

Жанаты. Жонка – начальнік групы на дзяржаўным прадпрыемстве «Белгіпродор». Старэйшы сын мае дзве вышэйшыя адукацыі: інжынерную і харэаграфічную. Малодшы сын – магістр педагагічных навук, працуе выкладчыкам.

Прэзентацыя

60 лет в ногу со временем



В. К. Пестис,
ректор, член-корреспондент НАН Беларуси,
профессор

27 июня 1951 г. решением Министерства высшего образования СССР в Гродно был открыт Сельскохозяйственный институт. В западных областях Беларуси потребность в специалистах сельского хозяйства диктовалась тем, что здесь активно завершался процесс коллективизации единоличных крестьянских хозяйств, институт призван был готовить для создаваемых колхозов и совхозов агрономов и зоотехников. В 2000 г. Сельскохозяйственный институт был преобразован в университет.

Сегодня Гродненский государственный аграрный университет – динамично развивающийся многопрофильный учебно-научный центр в западном регионе Республики Беларусь, готовящий специалистов высшей квалификации для агропромышленного комплекса страны. Он оказывает огромное позитивное влияние на развитие образования, науки и культуры региона. В том, что Гродненщина уже многие годы является признанным лидером в сфере сельскохозяйственного производства, заслуга ученых и выпускников университета.

За время своего существования университет подготовил около 26 тыс. специалистов, здесь повысили квалификацию свыше 44 тыс. руководителей и специалистов агропромышленного комплекса республики, которые успешно решают разноплановые государственные задачи.



Ректор университета Витольд Казимирович Пестис

Достижения выпускников, их инициатива и творчество вносят достойный вклад в успешное развитие страны. Из 10 Героев Республики Беларусь три являются выпускниками нашего университета – А. И. Дубко, В. И. Кремко, В. А. Ревяко.



В лаборатории энтомологии



В лаборатории физиологии растений

Университет развивается в ногу со временем: открываются новые факультеты, осваиваются новые специальности, прогрессивные методы и технологии обучения. В настоящее время система подготовки специалистов охватывает все уровни высшего образования. На восьми факультетах (агрономическом, защиты растений, биотехнологическом, ветеринарной медицины, экономическом, бухгалтерского учета, инженерно-технологическом

и заочном) образовательный процесс осуществляется по 11 специальностям, где обучается около 8 тыс. студентов.

Вуз одним из первых в республике начал работу по внедрению многоуровневой интегрированной системы подготовки специалистов. По инициативе университета в 1992 г. начата подготовка агрономов, а с 1993 г. – зооинженеров по непрерывной интегрированной системе профессионального образования (НИСПО). Данная система получила признание на всей территории Республики Беларусь, и сегодня практикуется в университете в рамках шести специальностей. В 2008 г. в соответствии с программой развития аграрного образования и обеспечения непрерывности образовательного процесса по системе НИСПО на базе университета создана Республиканская ассоциация «Агротехнологическое образование, наука и производство».

С целью интеграции в Болонский процесс, для дальнейшего обеспечения университета, средних специальных учебных заведений республики и Гродненского региона специалистами суглубленной научно-технической и теоретической подготовкой с 2008 г. в университете открыта подготовка магистров на второй ступени высшего образования по четырем специальностям. Кроме того, успешно ведется подготовка аспирантов по восьми, докторантов по двум специальностям, повышение квалификации специалистов АПК по четырем направлениям.

В условиях реформирования высшей школы актуальна проблема организации последипломного образования. Анализ существующей в мире практики последипломного образования позволяет сделать вывод о том, что подобный вид непрерывного образования является очень перспективным и рассматривается в тесной связи с основным, классическим, высшим образованием. В университете

эти функции с 2002 г. выполняет Высшая школа управления (ВШУ), осуществляющая подготовку специалистов по экономическим специальностям из числа лиц, имеющих высшее образование, а также из числа успешно занимающихся студентов старших курсов, получающих параллельно второе высшее образование. С созданием такой структуры были заложены механизмы развития последиplomного образовательного пространства в аграрной сфере западного региона республики.

Университет располагает хорошо развитой инфраструктурой: 7 учебных корпусов, 4 ветеринарные клиники, анатомический музей, дендрарий, библиотека, 7 общежитий, столовая, издательско-полиграфический отдел, спортивно-оздоровительный лагерь. Научные изыскания и разработки проводятся в центральной научно-исследовательской лаборатории и ее филиалах, селекционном центре по созданию новых сортов зерновых культур хлебопекарного направления, биотехнологическом центре по репродукции сельскохозяйственных животных в системе *in vitro*, на опытном поле, в агроцентре по испытанию новых видов пестицидов и технологий их применения, научно-исследовательском саду, центре научного пчеловодства.

В последние годы особое внимание уделялось компьютеризации учебного процесса. Университет располагает 682 компьютерами, современными ПЭВМ оборудовано и оснащено 17 классов. За последние три года открыты компьютерные классы на факультетах ветеринарной медицины и бухгалтерского учета, биотехнологическом и инженерно-технологическом факультетах, обновлены компьютеры на кафедре информатики и ЭММ. Создана локальная компьютерная сеть, соединяющая учебные корпуса и обеспечивающая выход в Интернет. 97 % преподавателей универ-



Занятия по биологической защите растений

ситета используют компьютерные технологии обучения. Как результат, значительно улучшилось качество организации учебного процесса. На 31 кафедре работает 340 преподавателей, 52,6 % имеют ученую степень кандидата или доктора наук. Из общего числа преподавателей 91,2 % работают на постоянной основе.

Важную роль в образовательном процессе университета играет библиотека. Ежегодный прирост фонда библиотеки составляет в среднем 11 тыс. экземпляров (250 наименований). Исполь-



Учебная практика в научно-исследовательском саду



Практические занятия в агроцентре
по испытанию новых видов пестицидов



Занятия по ботанике

зуя в своей деятельности новые информационные технологии, библиотека является не просто хранилищем книг и документов, а становится поставщиком информации, взяв на себя роль основного информационного и образовательного центра университета.

Приоритетное направление работы библиотеки – формирование коллекции полнотекстовых баз данных электронных документов: «BEU» – учебная и учебно-методическая литература, «AEU» – полнотекстовая база научных статей в локальной

библиотечной сети. Сегодня коллекция насчитывает 701 документ. Сотрудниками библиотеки полностью освоены и используются в рабочем режиме четыре модуля программного обеспечения «ИРБИС» из пяти: АРМы «Администратор», «Каталогизатор», «Комплекатор», «Читатель» и веб-ИРБИС. Создан и действует официальный сайт библиотеки университета (www.ggau.by/lib).

Образовательная деятельность университета направлена на подготовку квалифицированных специалистов для современного высокотехнологичного производства. Подготовка студентов осуществляется на основе 11 образовательных стандартов нового поколения. С учетом требований, предъявляемых сегодня к подготовке специалистов, в университете идет переориентация образовательного процесса с традиционных технологий на инновационные. Такой переход осуществляется путем внедрения новых образовательных методов обучения, основанных на широком использовании информационных технологий, увеличения объемов контролируемой самостоятельной работы до 15–20 %, создания электронных учебников и курсов лекций по каждой читаемой дисциплине, внедрения дистанционного обучения, использования текущего и итогового тестового контроля знаний всех студентов очной и заочной форм.

В 2009/2010 учебном году на всех факультетах внедрена модульно-рейтинговая оценка знаний студентов. Она позволяет мотивировать студента приобретать знания в течение всего семестра, поскольку итоговая оценка кумулятивна (т. е. учитывается не только ответ на экзамене, но и текущая успеваемость). С целью получения более прочных теоретических знаний и практических навыков все студенты университета дважды в семестр проходят обязательную аттестацию, что способствует рациональному использованию учебного времени,



Студенты университета во время стажировки в Берлине (Германия)

сокращению количества пропусков занятий по неуважительной причине, уменьшению отсева.

Решение проблем качества подготовки специалистов находится в прямой зависимости от научно-методического обеспечения учебного процесса. Сотрудниками университета только за последние три года подготовлено и издано 15 учебников и учебных пособий с грифом Министерства образования, 15 учебно-методических пособий с грифом УМО, изготовлено 35 видеофильмов, издано 586 методических разработок. С 2007 г. функционирует образовательный портал дистанционного обучения (www.ggau.info/moodle), в котором создано 92 курса. 9 курсов разработано для абитуриентов, поступающих для обучения по НИСПО. По 200 дисциплинам лекции читаются с использованием мультимедийной техники и презентаций.

Практическое обучение студентов осуществляется по трехуровневой системе профессионального образования. На первом уровне у студентов формируются конкретные навыки и умения по технологическим аспектам ведения сельскохозяйственного производства и подготовки их к самостоятельной работе. Для обеспечения практической подготовки организовано 32 филиала кафедр университета, расположенных в передовых хозяйствах Гродненской области, а также на перерабатывающих

предприятиях Гродно. Производственно-технологическую и преддипломную практику студенты проходят на лучших предприятиях республики, являющихся базовыми для практического обучения, а также за рубежом. Системный подход к организации трехуровневого практического обучения значительно повышает качество подготовки специалистов, психологически готовит их к работе в производственных коллективах и сокращает период адаптации.



Занятия по предмету «Сельскохозяйственные машины»



Научно-исследовательская работа студентов на опытном поле университета

Университет первым среди аграрных вузов республики разработал, внедрил и сертифицировал в 2010 г. систему менеджмента качества проектирования и предоставления услуг по довузовской подготовке, подготовке специалистов на первой ступени высшего образования, магистров на второй ступени высшего образования, научных работников высшей квалификации, переподготовке и повышению квалификации кадров, проведению воспитательной работы, осуществлению научно-исследовательской и инновационной деятельности в национальной системе СТБ ISO 9001-2009 и немецкой DIN EN ISO 9001:2008.

ГрГАУ – крупный научный центр, в котором исследованиями и инновационной деятельностью занимаются 22 доктора, более 150 кандидатов наук, около 70 аспирантов и магистрантов и большинство студентов очной и заочной формы обучения. Их изыскания характеризуются разносторонним характером, обширностью научных проблем и интересов, высокой эффективностью, значительным выходом научной продукции, тесной связью с сельскохозяйственным производством.

Тематика НИР университета разнообразна. Они проводятся в рамках государственных комплексных фундаментальных,

ориентированных фундаментальных и прикладных программ научных исследований – «Животноводство и ветеринария», «Земледелие и механизация», «Селекция, семеноводство и генетика», государственных научно-технических программ «Промышленная биотехнология», «Агропромкомплекс – возрождение и развитие села», «Импортозамещение», «Инновационные биотехнологии», по грантам Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований, по заявкам организаций и предприятий агропромышленного комплекса Республики Беларусь, зарубежных фирм. Ежегодно реализуется 70–90 научно-исследовательских работ с общим объемом финансирования из различных источников около 1,5 млрд руб.

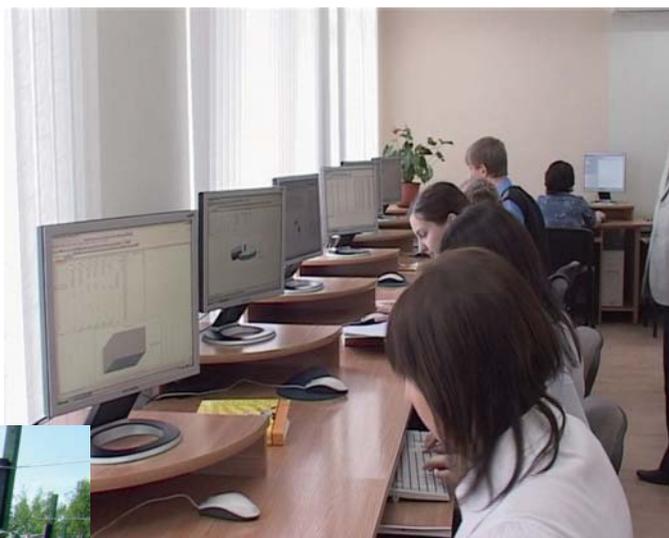
Результативность научной и инновационной деятельности университета достаточно высокая. За последнее пятилетие выполнено 424 НИР, подготовлено и защищено 38 кандидатских и докторских диссертаций, получено 96 патентов на изобретения и полезные модели, издано 42 научные монографии, опубликовано около 3 тыс. научных статей, проведено больше 100 научных конференций и научно-практических семинаров, создано 143 новых вида научно-технической продукции (сорта растений, породы животных, технических приспособлений и машин, удобрений, средств защиты растений, ветеринарных препаратов, кормовых добавок, интенсивных технологий в растениеводстве и животноводстве и др.).

Важнейшая особенность научно-исследовательской деятельности ученых университета – ее



Практикум в научно-исследовательской лаборатории

высокая производственная востребованность. На предприятиях агропромышленного комплекса республики за последние пять лет внедрены 172 законченные научно-технические разработки с экономическим эффектом 23 млрд рублей. Значительным достижением университета в последние годы является создание и внедрение в производство новых сортов озимой мягкой пшеницы хлебопекарного назначения «веда», «зарица», «ядвися», «кредо», озимого тритикале «житень».



В компьютерном классе

гии производства продуктов животноводства (рук. – профессор В. П. Колесень), в области селекции и семеноводства зерновых культур (рук. – профессор К. В. Коледа).

Большое внимание уделяется поддержке талантливой студенческой молодежи. Сотни студентов принимают участие в госбюджетных и хоздоговорных научно-исследовательских работах. За последние пять лет более 550 студентов выступили с докладами на студенческих научных конференциях, в том числе 425 – на международных, опубликовано 630 статей и тезисов докладов. Студенты В. В. Потребя, Р. В. Трахимчик, Л. И. Кузмич являются лауреатами Республиканского конкурса студенческих научных работ и решением Совета Спе-



Проведение научных исследований при подготовке дипломной работы

В университете сформировались и успешно развиваются научные и научно-педагогические школы по кормлению сельскохозяйственных животных и технологии кормов (рук. – член-корреспондент НАН Беларуси, профессор В. К. Пестис), по совершенствованию питания птицы (рук. – профессор Я. В. Василюк), по биотехнологии сельскохозяйственных животных (рук. – профессор Ю. А. Горбунов), по генетике и разведению (рук. – профессор Л. А. Танана, доктор сельскохозяйственных наук А. Д. Шацкий), по патологии, онкологии и морфологии животных (рук. – профессор В. В. Малашко), по ветеринарному акушерству, гинекологии и биотехнике размножения сельскохозяйственных животных (рук. – доктор ветеринарных наук А. В. Глаз), по частной зоотехнии, техноло-



Занятия по обучению вождению



Экскурсия в музей истории университета

циального фонда Президента Республики Беларусь по социальной поддержке одаренных учащихся и студентов отмечены денежными премиями, 61 работа награждена дипломами I степени.

Год от года расширяются международные связи. В настоящее время вуз имеет 51 договор с университетами ближнего и дальнего зарубежья. Ведется совместная образовательная и научно-исследова-

тельская деятельность с университетом имени М. Лютера в Хале-Виттенберге, аграрными университетами в Варшаве, Лейпциге, Ольштыне, сельскохозяйственными академиями в Люблине, Щетине, Быдгощи. Сотрудники университета принимали участие в реализации международного проекта «Развитие экологического земледелия в условиях детского реабилитационного центра «Надежда»». Был осуществлен проект Тасис «Региональное планирование в сфере охраны природы и устойчивого туризма в Еврорегионе «Неман»». На протяжении ряда лет реализовывались образовательные проекты ICFE, DAAD.

Совместно с Варшавским аграрным университетом и Гуманитарным университетом имени А. Гейшторна в Пултуске продолжается выполнение проектов «Туристические маршруты Беларуси» и «Интерактивная карта Августовского канала». Реализуется совместный научный проект с Германией по линии НАН Беларуси.

Университет является партнером в реализации международного проекта «Реформирование системы образования в высшей школе по биотехнологии, развитие и модернизация учебной базы».

В рамках инициативы «Восточное партнерство» университетом сделана заявка на участие в международном проекте «Стимулирование предпринимательства, конкурентоспособности и регионального развития сельских территорий Беларуси, Грузии, Украины и Польши».

Ученые и студенты имеют уникальную возможность обменяться опытом и научной информацией, а также познакомиться с современными методами исследований и новейшими зарубежными разработками. По студенческим про-



Торжественная церемония «Посвящение в студенты»

граммам ежегодно на производственную практику и стажировку в Англию, Германию, Швейцарию, Финляндию, Данию, Голландию, Польшу выезжает более 30 студентов. Университет является членом Организации Университетов Балтийских государств.

Во исполнение Концепции развития экспорта образовательных услуг в рамках сотрудничества Республики Беларусь с иностранными государствами разработан план по развитию экспорта образовательных услуг. В результате его реализации в университете организовано подготовительное отделение для иностранных граждан.



Строительный отряд «Беларусь».
Сочи, строительство олимпийских объектов

Увеличилось количество иностранных студентов. Сегодня в университете обучаются 132 иностранных гражданина. Молодые люди из России, Туркменистана, Кыргызстана, Литвы, Украины, Эквадора, Пакистана и других стран совместно с нашими студентами овладевают знаниями грамотного ведения сельскохозяйственного производства. Иностранным студентам созданы все необходимые условия для получения теоретических и практических навыков.

Активно проводятся маркетинговые исследования международного рынка образовательных ус-

луг, в частности, предоставляется информация об университете, способствующая расширению развития сотрудничества с зарубежными организациями, признанию высокого научно-образовательного уровня вуза.

Студенты университета ведут насыщенную общественно-политическую и культурную жизнь, повышают свой общеобразовательный уровень.

Студенческая жизнь богата традициями. Визитной карточкой творческой жизни вуза являются такие мероприятия, как «Посвящение в студенты», «Последний звонок», «День факультета», «Праздник книги» и др. К некоторым из них студенты проявляют не только интерес, но и желают



Праздник физкультуры и отдыха «Зеленая одиссея» на спортивно-оздоровительной базе университета



Ансамбль народнага танца «Цярэшкі»

принять в них непосредственное участие: конкурс студентов первых курсов «Шоу первокурсников», фестиваль «Весенний Кубок КВН», конкурс грации и красоты «Мисс Университет», фестиваль «Студенческая весна», слет студенческих отрядов. Приобретает статус традиционного фестиваль молодежной культуры «Стремление».

В университете работает 16 самодельных художественных

коллективов. Наибольшей популярностью среди студентов пользуются ансамбль народного танца «Цярэшкі», студия эстрадного пения «Вокал-тайм», театральная студия «Байка», вокальный ансамбль «Любата», вокально-инструментальная группа «Адначынак», студия эстрадного танца «Новая волна» и др. Результатом успешной творческой работы этих коллективов является их постоянное участие в многочисленных городских, областных и республиканских фестивалях студенческого творчества. О высоком профессионализме наших самодельных артистов свидетельствует то, что коллективы театральной студии и студии эстрадного пения стали лауреата-



Конкурс грации и красоты «Мисс Университет»

ми Республиканского конкурса художественного творчества студентов высших учебных заведений «АРТ-вакацыі – 2010» (г. Минск).

Отдел воспитательной работы с молодежью, педагог-психолог и социальный педагог разнопланово работают со студенческой аудиторией, проводя диагностические и мониторинговые исследования, психологические тренинги, индивидуальные и групповые консультации.

Большое внимание уделяется проведению профилактических мероприятий по формированию здорового образа жизни. Это круглые столы с привлечением специали-



Конкурс самодельного художественного творчества «Шоу первокурсников»

стов, молодежные акции, конкурсы творческих работ, интерактивные беседы, презентации, диспуты, дискуссии и фестивали. В этом направлении выделяется работа молодежно-спортивного клуба «Профи», выступающего организатором межвузовского турнира среди университетов Гродно по гиревому спорту «Мистер Силач», турнира по пейнтболу среди студенческих команд, праздника физкультуры и отдыха «Зеленая одиссея». Результат работы клуба – 1 место в Спартакиаде профсоюзного актива студентов аграрных вузов Республики Беларусь «Молодежь. Профсоюз. Здоровье» (апрель 2010 г.).

В университете развито волонтерское движение, объединяющее клуб волонтеров «Крыніцы дабрыні» и отряд волонтеров Красного Креста. Эти студенческие формирования при поддержке администрации университета, профсоюза и актива БРСМ оказывают помощь детям-инвалидам, школам-интернатам и социальным приютам. Практически каждый студент нашего вуза принимает участие в традиционных ежегодных благотворительных акциях «Студенты – детям», «Письмо деду Морозу», «Нашу заботу – ветеранам», «Доброе сердце» и др.

В профсоюзе университета состоит 2888 студентов (96,6 % от общего их числа). Значительную работу студенческий профком проводит по вовлечению студентов в активный отдых с использованием различных форм досуговых мероприятий. В качестве примера можно привести уже ставшие традицион-

ными акцию «Я – студент ГрГАУ», Весенний кубок КВН, автопробег по историческим, культурным и природным достопримечательностям Беларуси «Замковый пояс Беларуси», а также разнообразные экскурсионные поездки по городам Беларуси (Минск, Брест, Полоцк и др.) и ближнего зарубежья (Белосток, Киев, Санкт-Петербург).

Численность первичной организации БРСМ составляет 48,1 % от числа студентов очной формы обучения. В течение учебного года практически каждый член БРСМ принимает участие в общественно-политических акциях, мероприятиях и субботниках (благоустройство зоны отдыха на левом берегу реки Неман; реставрация парка Румлевский и др.).

Важным направлением работы комитета БРСМ является организация стройотрядов. За третий трудовой семестр 2010 г. штабом трудовых дел университета было сформировано 13 студенческих отрядов с общей численностью 406 человек (более 16 % от числа студентов стационарной формы обучения). Наши стройотряды за работу на объектах города и области получили высокую оценку. По итогам 2010 г. на шестом Слете студенческих отрядов университета почетными грамотами обкома и райкома БРСМ были отмечены лучшие отряды, командиры, комиссары и бойцы. Нельзя не упомянуть о том, что наш студенческий стройотряд «Беларусь», единственный из стройотрядов Беларуси, работал на возведении Олимпийских объектов в г. Сочи Российской Федерации.



Участники Международного турнира по баскетболу среди аграрных вузов (Гродно, 2007)



Победители Кубка Европейской студенческой федерации футбола (Киев)

Информация о студенческой жизни университета находит свое отражение не только в университетской газете «*Уніягро*», но и в региональных («*Молодежный курьер*», «*Гродненская правда*») и республиканских («*Белорусский час*») средствах массовой информации. Постоянно обновляется информация на странице профсоюза студентов (www.ggau.by/prof) на сайте университета. С января 2011 г. ежемесячно выходит газета студенческого профкома «*Студенческая life*».

Одно из приоритетных направлений деятельности университета – спортивная работа. У нас имеются условия для занятий спортом и совершенствования спортивного мастерства. Спортивная база представлена пятью спортивными залами, стадион, спортивно-оздоровительным лагерем, специально оборудованными местами для занятий физической культурой и спортом в общежитиях.

За последние пять лет подготовлено 16 мастеров и 24 кандидата в мастера спорта. Студентки нашего университета в составе национальной сборной Республики Беларусь по баскетболу участвовали в XXIX олимпийских играх в Пекине. Сборная женская команда по баскетболу является шестикратным чемпионом Республиканской универсиады, мужская команда по баскетболу – чемпионом, а также обладателем серебряных и бронзовых медалей Республиканской универсиады, неоднократным победителем соревнований среди аграрных вузов. Одними из сильнейших студенческих команд

страны являются студенческие сборные университета по футболу и мини-футболу. Представляя Республику Беларусь в финале Кубка Европейской студенческой федерации футбола, который проводился в Киеве (Украина) в 2006 г., сборная команда ГрГАУ стала победителем. Наши футболисты в 2007 г. стали чемпионами студенческого молодежного фестиваля Беларусь – Россия, на протяжении последних пяти лет являются призерами Республиканской универсиады по футболу.

Студенты, занимающиеся ушу и гиревым спортом, – серебряные призеры Чемпионата мира и Кубка Мира. 19 наших

студентов являются членами национальных сборных Республики Беларусь.



Студенты университета – призеры Кубка Мира по ушу

Главным в деятельности Гродненского государственного аграрного университета была и остается подготовка для современного высокотехнологичного производства квалифицированных, практико-ориентированных специалистов с инновационным мышлением и устойчивой мотивацией к профессиональному самосовершенствованию, формирование у них гражданской позиции, мировоззрения, социальной активности, адекватных нашим государственным интересам, связанным с реализацией Программы социально-экономического развития страны сегодня и на перспективу.

Меркаванні

Рейтинг вуза как фактор повышения качества образования

М. М. Ковалев,

доктор физико-математических наук, профессор,
Белорусский государственный университет;

А. Б. Гедранович,

кандидат экономических наук, доцент,
Минский институт управления

Уровень конкуренции на рынке образовательных услуг как в отдельных странах, так и в мире в целом к началу XXI в. значительно вырос. Ключевыми факторами конкурентного успеха становятся узнаваемость учреждения образования, престижность его услуг, репутация на национальном и международном рынке.

Значимость рейтингов вузов. Информация о сравнительном качестве образовательных услуг вузов стала востребованной, что и сформировало новый сектор рейтинговых услуг. Возник не один десяток рейтингов университетов, на которые ориентируются как потребители, так и сами образовательные институты (вузы, министерства). В зависимости от цели различают международные и национальные рейтинги, рейтинги академических достижений и удовлетворенности выпускников, рейтинги обеспеченности, профильные рейтинги (программ МВА, медицинских, юридических вузов) и др. [1–3].

Особую значимость рейтинги имеют при оказании международных образовательных услуг, рынок которых в связи с повышающимися требованиями к международной мобильности студентов находится в стадии интенсивного роста (табл. 1).

Изменения на международном рынке образовательных услуг не могли остаться незамеченными и в странах СНГ, каждая из которых предпринимает определенные меры по завоеванию доли рынка. Однако следует отчетливо понимать, что сегодня в условиях глобализации заметного успеха можно достичь лишь координируя свои действия с партнерами и действуя сообща. Яркими примерами могут служить существующие уже не один десяток лет

службы академических обменов США (OpenDoors) или Германии (DAAD), которые представляют интересы большинства вузов своих стран.

Подобное понимание проблемы формируется и среди стран-участниц Евразийского экономического сообщества. Одним из наиболее крупных форумов, на которых обсуждались вопросы конкурентоспособности вузов региона, стал международный научно-методический семинар «Система рейтинга вузов: мировая и национальная практика», проведенный совместно Секретариатом Интеграционного Комитета ЕврАзЭС, Министерством образования и науки Республики Казахстан и Национальным аккредитационным центром Министерства образования и науки Республики Казахстан в 2010 г. в Алматы [6]. Основная цель семинара – обсуждение и разработка методики и критериев рейтинга высших учебных заведений государств ЕврАзЭС на основе опыта мировой и национальной практики.

Вузы стран ЕврАзЭС, в том числе и Беларуси, интенсифицируют работу по продвижению образовательных услуг на мировом рынке. Так, доля иностранных студентов, обучающихся в вузах Беларуси в 2010/2011 учебном году, составила примерно 0,54 % от всех международных студентов (табл. 2).

Таблица 2. Страны-потребители образовательных услуг белорусских вузов, 2010/2011 учебный год

Страна	Численность студентов	Доля в общей численности, %
Туркменистан	3408	37,12
Российская Федерация	2197	23,93
Китай	1227	13,36
Азербайджан	272	2,96
Украина	196	2,13
Ливан	162	1,76
Иран	156	1,70
Сирия	151	1,64
Литва	131	1,43
Таджикистан	126	1,37
Другие страны	1156	12,59
Итого	9182	100,00

Таблица 1. Численность иностранных студентов вузов в мире (по данным базы SourceOECD)

Год	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Численность	1 901 188	1 978 507	2 267 148	2 507 551	2 697 283	2 846 423	2 924 679	3 021 106	3 263 235

Отметим, что доля белорусского ВВП в мировом составляет 0,28 %, и это неплохой показатель, к тому же за последнее десятилетие он вырос.

Для эффективного выбора быстрорастущим контингентом иностранных студентов вузов необходимо участие последних в международных рейтингах.

Централизованное тестирование, по итогам которого осуществляется прием в вузы отечественных студентов, настоятельно требует создания национального рейтинга, а возможно, и организации онлайн-системы индивидуального рейтинга для выбора двух-трех вузов в рамках специальности и последующего компьютерного распределения абитуриентов по вузам согласно их предпочтениям и набранным баллам.

Опыт рейтингования вузов в Беларуси. Официальный белорусский рейтинг вузов пока отсутствует. На уровне учреждений образования и общественных организаций Беларуси опыт рейтингования вузов представлен следующими разработками: экспериментальные национальные рейтинги вузов Рейтингового агентства БГУ (РА БГУ) (опубликованы в 2004 г.) [4]; вебметрические рейтинги вузов РА БГУ и Главного информационно-аналитического центра (ГИАЦ) Министерства образования [5]; мониторинг вступительных кампаний (различные издательства и порталы, например, журнал «*Вышэйшая школа*», сайты *abiturient.by* и *univer.by*). Кроме того, количественные критерии присутствуют во всех образовательных стандартах и используются при проведении аккредитации вузов (63 критерия), присвоении статусов ведущих вузов (67 критериев), контроле отраслевыми министерствами (Минэкономики и Минобразования используют 23 критерия для контроля подготовки по экономическим специальностям).

Методики рейтинга. Основной задачей рейтинга является линейное ранжирование объектов на основе множества частных критериев или рангов. В отличие от аккредитационных методик, в которых представлены нормативные критерии и их пороговые значения, разработка методики рейтинга связана с преодолением следующих пяти принципиальных теоретических трудностей:

1. Определение количества критериев – часто количество критериев, используемых в методике, сопоставимо по порядку с количеством ранжируемых объектов («*проклятье размерности*»). В такой ситуации проверить статистическую значимость критерия невозможно, что влечет за собой опасность применения незначимых критериев [1; 2; 4].

2. Комбинация количественных (*harddata*) и экспертных (*softdata*) критериев – в большинстве рейтинговых методик используются как объективные количественные (обычно их доля составляет от 0,75 до 0,85), так и субъективные экспертные критерии. Если вклад последних существенный, то итоговое упорядочение сильно зависит от состава экспертной группы [2; 4].

3. Агрегирование в сводный критерий и назначение весовых коэффициентов – различные методы агрегирования порождают разные упорядочения. На практике следует избегать методов, которые искусственно снижают долю полезной информации в данных [2; 4].

4. Сопоставимость результатов за различные периоды – перед агрегированием осуществляют нормирование критериев, т. е. перевод в безразмерные величины. Некоторые методы нормирования приводят к невозможности сравнения рейтингов за различные периоды [4].

5. Устойчивость рейтинговых индексов на подмножестве объектов – использование некоторых методов нормирования критериев приводит к тому, что объекты ранжирования имеют различный относительный порядок в общих и групповых рейтингах [4].

Таким образом, создание методики рейтинга подразумевает не только подбор критериев и разработку математической модели агрегирования критериев, но и серьезный анализ применимости получаемых результатов в силу обозначенных выше теоретических трудностей. Рассмотрим основные группы критериев и методики их агрегирования в рейтингах РА БГУ и проведем их сравнение с методиками национальных и международных рейтингов.

Стандартных критериев, используемых в различных национальных методиках, не так много, однако можно четко выделить четыре общих микроиндекса: качество на «входе», качество на «выходе», качество работы в университете и качество его ресурсов [1; 3].

Качество на «входе». Главными источниками информации об уровне знаний поступивших студентов являются их школьные аттестаты и результаты национальных тестов. Так, *U.S. News & World Report* при составлении рейтинга университетов вводит микроиндекс «*Подбор студентов*», в который входят три критерия: количество баллов по тесту *SAT* или *ACT* (вес – 0,50); доля первокурсников, которые попали в 10 % лучших в своих школах (0,40); конкурс на одно место (0,10). В рейтингах *Guardian* и *Times* для оценки качества школьного аттестата применяется среднее значение тарифных единиц *UCAS*, присвоенных поступившим в университет студентам. *Guardian* вводит микроиндекс «*Охват абитуриентов*» с весом 0,08 в общем рейтинге, которым оценивается качество работы вуза по расширению потребительской базы за счет взрослых студентов (0,03), представителей этнических меньшинств (0,03) и студентов с нарушением подвижности (0,02). Два оригинальных критерия использует *Maclean's*: процент поступивших студентов не из провинции (0,015) и доля иностранных студентов среди первокурсников (0,005).

РА БГУ используется микроиндекс «*Качество начальной подготовки студентов*», в который входит восемь критериев, среди которых: средний балл цен-

Таблица 3. Количество и веса критериев, оценивающих «входное» качество

Издательство (агентство)	Количество критериев	Вес в итоговом рейтинге
<i>U.S. News & World Report</i>	3	0,15
<i>Guardian</i>	4	0,28
<i>The Times</i>	1	0,10
<i>Maclean's</i>	4	0,15
РА БГУ	8	0,17

Таблица 4. Количество и веса критериев, оценивающих «выходное» качество

Издательство (агентство)	Количество критериев	Вес критериев	Вес опросов
<i>U.S. News & World Report</i>	2	0,05	0,25
<i>Guardian</i>	1	0,17	–
<i>Times</i>	2	0,20	0,15
<i>Maclean's</i>	3	0,07	0,16
РА БГУ	9	0,17	–

Таблица 5. Количество и веса критериев, оценивающих качество работы вуза

Издательство (агентство)	Количество критериев	Вес в итоговом рейтинге
<i>U.S. News & World Report</i>	3	0,25
<i>Guardian</i>	1	0,10
<i>Times</i>	2	0,25
<i>Maclean's</i>	5	0,18
РА БГУ	26	0,33

трализованного тестирования и школьных аттестатов студентов, зачисленных на дневное отделение; прием аспирантов в расчете на 100 зачисленных студентов; прием магистрантов в расчете на 100 зачисленных студентов; прием иностранных студентов в расчете на 100 принятых студентов. В табл. 3 представлено количество критериев для оценки качества на «входе» и их общий вес в итоговом рейтинге для ряда известных методик.

Качество на «выходе». Важнейший показатель эффективности вуза – перспективы выпускников на рынке труда. Для их оценки рассчитывается такой критерий, как процент выпускников, получивших работу по специальности в течение года после окончания вуза (*Guardian* – 0,17 итогового рейтинга, *Times* – 0,10). Академические достижения студентов измеряются количеством наград и международных стипендий (*Maclean's* – 0,03). В Великобритании, где существуют стандартные категории дипломов о высшем образовании, учитывается процент выпускников, получивших первую (*A-degree*) или вторую (*Upper Second Degree*) степень диплома. Среди других количественных критериев «выходного» качества можно выделить долю иностранных выпускни-

ков (*Maclean's* – 0,01) и уровень удовлетворенности обучением, рассчитываемый как доля выпускников, сделавших пожертвования в пользу университета (*U.S. News & World Report* – 0,05; *Maclean's* – 0,03). Качество выпускников оценивается и с помощью *softdata*: опросов выпускников, руководителей подразделений по управлению человеческими ресурсами, известных общественных деятелей.

Для оценки данной составляющей РА БГУ использовало девять критериев, объединенных в микроиндекс «Качество подготовки выпускников», среди которых: доля выпускников вуза, трудоустроенных по специальности; доля выпускников вуза, поступивших в аспирантуру; доля выпускников вуза, получивших оценку «отлично» на ГЭК; доля выпускников, получивших диплом с отличием. В табл. 4 приведено количество критериев и их веса (отдельно количественных критериев и опросов) для оценки «выходного» качества.

Качество работы университета. Ключевым показателем качества образования является так называемая «добавленная стоимость» специалиста, т. е. полученные за время пребывания в университете знания и компетенции. Эта составляющая работы университета со студентами оценивается способностью вуза удержать студентов после первого курса и довести их до получения диплома. Для этого используются следующие критерии: доля студентов первого курса, которые приступили к обучению на втором курсе, и соотношение средних размеров студенческих групп выпускного курса и первого курса соответствующего года набора. Используется также блок критериев, оценивающих научную производительность профессорско-преподавательского состава (ППС). Например, в методике *NetBig* для китайских университетов такие критерии в общей сложности имеют вес 0,42. *Times* оценивает научные достижения с помощью среднего качества исследований (вес – 0,15), получаемого из регулярного национального отчета об исследованиях. *Maclean's* учитывает количество полученных национальных наград и грантов ППС вуза (0,14) (табл. 5).

В методике РА БГУ присутствуют два микроиндекса: «Качество учебно-методической работы» и «Качество научно-исследовательской работы». К первому микроиндексу относятся: численность ППС в расчете на 100 студентов; доля лиц из ППС, работающих на полную ставку; доля лиц из ППС, имеющих ученую степень доктора наук и/или ученое звание профессора; количество изданных учебников и учебных пособий с грифами государственных органов в расчете на 100 штатных преподавателей. Ко второму – количество защищенных докторских и кандидатских диссертаций в советах вуза и сотрудниками вуза; численность аспирантов вуза в расчете на 100 студентов дневного отделения; количество изданных монографий в расчете на 100 штатных преподавателей.

Таблица 6. Количество и веса критериев, оценивающих качество университетских ресурсов

Издательство (агентство)	Критерии, оценивающие ресурсы					
	Человеческие		Информационные		Финансовые	
	Количество	Вес	Количество	Вес	Количество	Вес
<i>U.S. News & World Report</i>	6	0,20	–	–	1	0,10
<i>Guardian</i>	2	0,35	–	–	1	0,10
<i>Times</i>	1	0,10	1	0,10	1	0,10
<i>Maclean's</i>	4	0,20	5	0,12	3	0,12
РА БГУ	14	0,09	11	0,05	6	0,03

Качество университетских ресурсов. Значительную долю итогового рейтинга составляют критерии, предназначенные для оценки качества ресурсов вуза. Обеспеченность человеческими ресурсами традиционно измеряется тремя критериями: доля ППС с учеными степенями; доля ППС, работающих на условиях полной занятости; соотношение численности ППС и студентов вуза. *U.S. News & World Report* и *Maclean's* также оценивают и размеры студенческих групп: небольшие группы вносят положительный вклад в рейтинг, большие – отрицательный. Актуальность библиотечного фонда оценивается затратами на его обновление в процентах от бюджета, а качество инфраструктуры – затратами на библиотечные службы и компьютерную оснащенность. Большинство агентств учитывают в своих методиках затраты на обучение и сопутствующие образовательные услуги в расчете на одного студента – этот показатель уже стал стандартным для университетских рейтингов. *Maclean's* разбивает данный критерий на три части: затраты на одного студента (вес в итоговом рейтинге – 0,033); доля университетского бюджета, направленного на студенческие службы (0,043); стипендии и гранты (0,043).

Микроиндекс «Качество материально-технической и информационной базы» в методике РА БГУ включает следующие критерии: площадь зданий; количество единиц хранения библиотечного фонда; процент обеспечения иногородних студентов местами в общежитиях; число мест на предприятиях общественного питания; общее количество компьютеров вуза. Все критерии нормируются на количество студентов (табл. 6).

Динамика развития. Кроме рассмотренных выше критериев в методике РА БГУ используется микроиндекс «Динамика развития вуза», включающий 23 критерия и отслеживающий рост по отношению к предыдущему периоду таких показателей, как численность студентов вуза; доля лиц из ППС, имеющих ученую степень доктора наук и/или ученое звание профессора; количество опубликованных в рецензируемых журналах статей штатных преподавателей; численность выпускников аспирантуры и др.

Как правило, рейтинговые агентства нормируют значения всех критериев и агрегируют их в итоговые индексы, часто отображая на 100-балльной шкале. В ме-

тодике РА БГУ для учета масштаба деятельности вузов была предложена процедура стратификации вузов в двухкоординатной системе: размер вуза и его рейтинговый индекс. Результатом этого становится назначение вузу кода в рейтинговой шкале, близкой к используемой агентствами *Standard & Poor's* и *Fitch*: xxx-XXX^{sign}, где xxx – размер вуза: I – крупный, II – средний и III – малый; XXX – код страны, к которой относится вуз: AAA, AA, A, BBB, BB и B; sign – положение в страте («+», если вуз находится в пределах 20 % от верхней границы, «-» – вуз находится в пределах 20 % от нижней границы). Так, по итогам расчета экспериментального рейтинга в 2004 г. Белорусскому государственному университету был назначен рейтинг I-AAA⁺, Белорусскому государственному экономическому университету – I-AA.

Сегодня РА БГУ – крупнейшее агентство в Беларуси, проводящее ранжирование различных хозяйствующих субъектов национального рынка услуг. Более чем десятилетний опыт работы позволил создать оригинальные методики национального рейтинга вузов, основанные на лучших мировых образцах.

Список литературы

1. Ranking Systems and Methodologies in Higher Education (Special Issue) // Higher Education in Europe. – 2005. – Vol. XXX, № 2.
2. *Girlich, E.* Ranking: Theorie und Praxis / E. Girlich, M. M. Kovalev, A. V. Kozulin // Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. – 2001. – № 26.
3. *Ковалев, М. М.* Международные рейтинги университетов / М. М. Ковалев, А. Б. Гедранович // Выш. шк. – 2007. – № 1. – С. 12–15.
4. *Гедранович, А. Б.* Принципы построения устойчивой рейтинговой оценки / А. Б. Гедранович // Труды Минского института управления. – 2005. – № 1. – С. 108–116.
5. *Ковалев, М. М.* Вебметрический рейтинг университетов / М. М. Ковалев, Н. И. Листопад, Е. А. Минюкович // Информатизация образования. – 2009. – № 2. – С. 63–73.
6. *Ковалев, М. М.* Белорусский опыт рейтингования вузов / М. М. Ковалев, А. Б. Гедранович, Е. А. Минюкович // Система рейтинга вузов: мировая и национальная практика: материалы междунар. науч.-метод. семинара / Секретариат Интеграции. Комитета ЕврАзЭС, М-во образования и науки Респ. Казахстан, Нац. аккредитац. центр М-ва образования и науки Респ. Казахстан, г. Алматы, 19–20 марта 2010 г., / сост. Г. М. Сарсенбаева. – Алматы, 2010. – С. 41–52.

Прэзентацыя

Полесский государственный университет: начало пути

К. К. Шебеко,
ректор;

В. М. Мальцевич,
проректор по учебной работе;

Л. С. Цвирко,
проректор по учебно-воспитательной
работе;

В. Н. Уоский,
проректор по научной работе



Посещение Полесского государственного университета Президентом Республики Беларусь А. Г. Лукашенко

Ты выплыў і чынна, і годна
У сталіцы Палесся ля рэк.
Табе накрывічаюць воды
І Піна, і Прыпяць навек.

Полесский государственный университет – один из самых молодых вузов нашей страны. В апреле 2011 г. он отмечает свой юбилей. Этот юбилей, хотя и «некруглый», но, тем не менее, важный для университета, первый в его истории.

Пять лет назад, открывая высшее учебное заведение в Пинске, Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко подчеркнул, что Полесский регион имеет мощный потенциал, который в кратчайшие сроки необходимо максимально задействовать для повышения эффективности народно-хозяйствен-



День знаний в университете



Подписание соглашения о сотрудничестве между
Полесским государственным университетом
и Университетом прикладных наук в г. Кремс (Австрия)

ного комплекса. Роль Полесского государственного университета для данного региона должна стать определяющей. Перед созданным учебным заведением были поставлены следующие стратегические задачи: обеспечить национальную финансовую систему высокопрофессиональными кадрами и научную составляющую для вывода белорусского Полесья на новый, более высокий уровень социально-экономического развития.

До 2006 г. в Пинске готовили специалистов с высшим образованием два учебных заведения –



Студенческий дом

Пинский государственный высший банковский колледж Национального банка Республики Беларусь и филиал Белорусского государственного экономического университета.

Пинский государственный высший банковский колледж прошел путь, равный шести десятилетиям. Это единственное в стране специализированное учебное заведение, которое готовило высококвалифицированные кадры для банковской системы. Со дня своего основания (30 октября 1944 г.) колледж подготовил около 19 тыс. специалистов, которые трудятся не только в банках Беларуси, но и в банковской сфере практически всех государств СНГ. Среди них такие известные ученые и банкиры, как С. А. Богданкевич, В. И. Букато, Я. Н. Дубенецкий, Н. А. Ермакова, П. В. Каллаур, А. И. Милуков,

М. И. Ноздрин-Плотницкий, А. В. Шашковский и др.

Филиал Белорусского государственного экономического университета в Пинске был открыт в 2000 г. За время его функционирования подготовлено свыше 1000 специалистов, которые в настоящее время успешно работают во всех отраслях народного хозяйства, начиная от рядового бухгалтера до руководителей различных государственных и коммерческих структур.

На базе названных учебных заведений Указом Президента Республики Беларусь от 5 апреля 2006 г.

№ 203 и был создан Полесский государственный университет.

Сегодня это крупный образовательный, научный и культурный центр Полесского региона. Университет реализует образовательные программы многопрофильной и многоуровневой профессиональной подготовки: доуниверситетской, высшей и последиplomной. В нем обучается 4216 человек: 2521 – на дневном отделении, 1695 – на заочном. Подготовка специалистов ведется на четырех факультетах по 12 специальностям и 18 специализациям и направлениям.

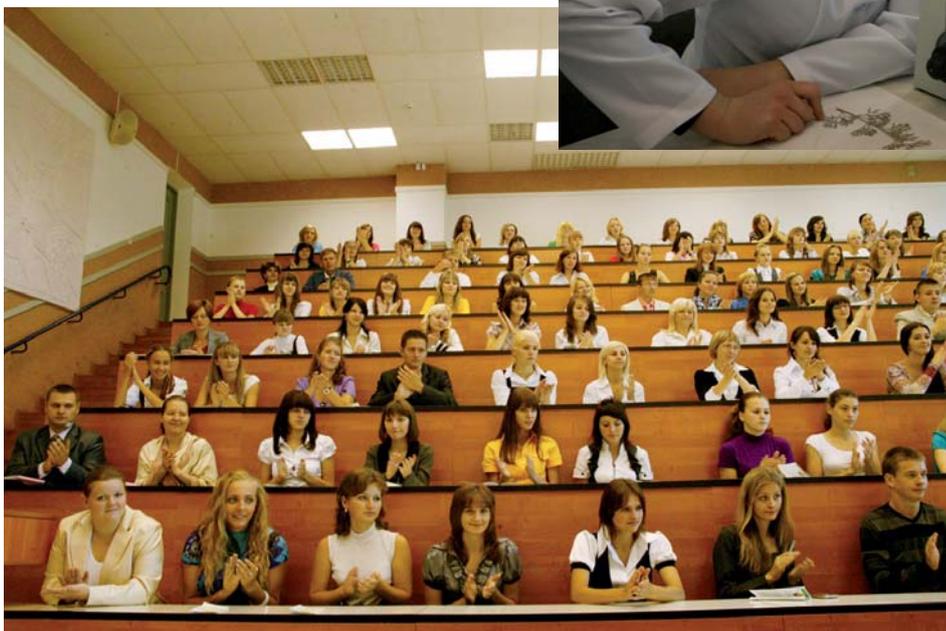
История *факультета банковского дела*, как уже отмечалось выше, уходит корнями в далекий 1944 г., когда по распоряжению Совета народных комиссаров СССР был образован Пинский учетно-кредитный техникум Госбанка СССР. В сентябре 1997 г.

техникум был преобразован в банковский колледж, который, в свою очередь, в апреле 2001 г. был реорганизован в учреждение образования «Пинский государственный высший банковский колледж Национального банка Республики Беларусь». На его базе в 2006 г. и был создан факультет банковского дела.

Сегодня факультет осуществляет подготовку студентов дневной и заочной форм обучения с полным и сокращенным сроками обучения по следующим специальностям и специализациям:



В лаборатории биотехнологического факультета



Студенческая научно-практическая конференция

- «Финансы и кредит», специализации «Финансы» и «Банковское дело»;

- «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», специализация «Бухгалтерский учет, анализ и аудит в промышленности».

Здесь также ведется магистерская подготовка по специальности «Финансы, денежное обращение и кредит».

Учебный процесс обеспечивают пять кафедр (банковского дела; финансов; бухгалтерского учета, анализа и аудита; высшей математики и информационных технологий; иностранных языков) и отраслевая научно-исследовательская лаборатория «Финансы и банковское дело».

Созданный на базе Пинского филиала Белорусского государственного экономического университета **экономический факультет**



За сильную и процветающую Беларусь



Занятия по физической культуре на гребной базе ПГУ



Народный ансамбль эстрадного танца «Альянс»

осуществляет подготовку студентов по следующим специальностям и специализациям:

- «Экономика и управление на предприятии», специализации «Экономика и управление на предприятии промышленности» и «Экономика и управление на предприятии АПК»;
- «Маркетинг», специализация «Маркетинг на предприятии промышленности»;
- «Туризм и гостеприимство».

Магистрантов факультет готовит по специальности «Экономика и управление народным хозяйством».

В структуру факультета входят четыре кафедры (экономики предприятий; менеджмента; экономической теории; гуманитарных наук, философии и права) и две лаборатории (НИЛ экоагротуризма; лаборатория «Бизнес-центр»).

В 2007 г. был создан **факультет физической культуры**, переименованный в 2008 г. в факультет организации здорового образа жизни. Факультет осуществляет подготовку студентов по следующим специальностям:

- «Физическая культура» (по направлениям);
- «Оздоровительная и адаптивная физическая культура» (по направлениям);
- «Физическая реабилитация и эрготерапия» (по направлениям).

В структуру факультета входят две кафедры – общей и клинической медицины и физической культуры и спорта с Центром физической культуры и спорта, а также Учебно-медицинский центр и две лаборатории (НИЛ лонгитудинальных исследований и НИЛ информационных ресурсов).

Самый молодой, созданный в 2010 г., **биотехнологический факультет** ведет подготовку студентов по следующим специальностям:

- «Биология» (по направлениям);
- «Садово-парковое строительство»;
- «Промышленное рыбководство».

Факультет включает три кафедры (биотехнологии; биологии; ландшафтного проектирования) и три научно-исследовательские лаборатории (НИЛ сельскохозяйственной биотехнологии, НИЛ промышленной биотехнологии с сектором аквакультуры; НИЛ клеточных технологий в растениеводстве).

Наличие в структуре факультетов научно-исследовательских лабораторий позволяет активно привлекать к проводимым ими научным изысканиям студентов

и аспирантов.

В университете функционирует **факультет повышения квалификации и переподготовки кадров** по специальностям «Банковское дело», «Деловое администрирование» и «Тренерская работа».

Подготовку абитуриентов к поступлению в высшие учебные заведения в рамках краткосрочных и долгосрочных курсов обеспечивает **факультет довузовской подготовки**.

Структурным подразделением университета также является лицей, в котором учащиеся обучаются по двум направлениям: физико-математическому и химико-биологическому.

Подготовка кадров высшей квалификации ведется в аспирантуре по трем специальностям: «Экономика и управление народным хозяйством», «Фи-

нансы, денежное обращение и кредит» и «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры».

Университет налаживает взаимовыгодное сотрудничество с производством, с потенциальными работодателями. Весьма перспективным направлением видится создание учебно-научно-производственных объединений (УНПО) и филиалов кафедр на различных предприятиях. В настоящее время функционируют четыре филиала кафедр и УНПО. В частности, два филиала кафедр, учитывая специфику университета, созданы в Национальном банке Республики Беларусь и Институте экономики НАН Беларуси, два – на ведущих предприятиях. Это дает возможность нашим студентам использовать в дипломном проектировании современное производственное оборудование и инновационные технологии предприятий и организаций. В свою очередь предприятия и организации могут рассчитывать на научное сопровождение со стороны университета реализуемых проектов.

По результатам научно-исследовательских работ студентов, начиная с 2008 г., университет стабильно входит в десятку сильнейших вузов стран СНГ по экономическому направлению.

Международное сотрудничество призвано обеспечить университету интеграцию в мировое образовательное пространство, продвижение к общепринятым стандартам мировой системы высшего образования, к созданию условий и нормативной базы для существенного расширения рамок образовательной, научной, экономической деятельности; способствовать привлечению иностранных специалистов высшей научной квалификации к преподаванию и научным исследованиям в университете.

География и содержание международного сотрудничества определяются объективной необходимостью укрепления связей с ведущими учреждениями образования других государств, а также необходимостью развития банковского сектора и присоединения Республики Беларусь к Болонскому процессу. Университет имеет более 20 действующих договоров о сотрудничестве с зарубежными учреждениями образования и научными организациями. Наиболее успешно развиваются партнерские связи с вузами России, Украины и Германии.

За пять лет существенно укрепилась материально-техническая база университета. Введены в эксплуатацию комфортабельное студенческое общежитие, учебный корпус, ведется строительство студенческой деревни. Построен современный спортивный комплекс, в состав которого входят ле-

довая арена, спортивные бассейны, универсальный спортивный зал, стадион, открытые плоскостные сооружения, гребные базы. Наши спортивные объекты, наряду с использованием в учебном процессе, являются базой для проведения учебно-тренировочных сборов команд по видам спорта различного уровня, для проведения спортивных соревнований, в том числе международных.

Радуют высокие достижения в спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной деятельности. В общем зачете по результатам Республиканской универсиады – 2009 среди студентов вузов Республики Беларусь наш университет завоевал второе место. Сборная команда по футболу вышла в четверть финала Чемпионата Республики Беларусь 2010 г. Студентка факультета организации здорового образа жизни Ольга Подгорная стала бронзовым призером чемпионата Европы 2010 г. по борьбе самбо среди юниорок, а также победителем первенства Республики Беларусь 2010 г. по самбо.

Насыщена и интересна культурная жизнь студентов. Студенческий клуб организует конкурсы, фестивали художественного творчества, танцевально-развлекательные программы, вечера отдыха, выставки работ участников студии декоративно-прикладного и изобразительного искусства, поездки в театр, на выставки. В университете работают 14 творческих коллективов и клубных объединений, в которых занято более 460 студентов и сотрудников. Создано волонтерское движение, приоритетным направлением которого является шефство над детьми социального приюта, школы-интерната, дома малютки, а также одинокими и престарелыми людьми.

В 2009 г. вуз обрел свою символику. Геральдикой советом при Президенте Республики Беларусь учреждены эмблема, флаг, нагрудный знак об окончании Полесского государственного университета, штандарт ректора. Торгово-промышленной палатой учрежден логотип университета. Написан гимн.

Безусловно, университет находится на этапе становления. В наших планах – расширение круга специальностей и специализаций, востребованных экономикой страны. Необходимо дальнейшее укрепление материально-технической базы вуза. Свои перспективы мы связываем и с поиском новых, более эффективных управленческих и технологических решений, с внедрением инноваций в учебный процесс, в административно-управленческую практику. Такой вектор развития задан руководством Национального банка и университета. Для его реализации есть все условия.

Працягваем абмеркаванне праблемы ўдасканалення сацыяльна-гуманітарнай падрыхтоўкі выпускнікоў вышэйшых навучальных устаноў, пачатае ў № 1, 2011 г.

Рэдакцыя «ВШ»

«Місія ўніверсітэта» і образовальныя ценніцы в катэгорыях апалогіі гуманітарнай матэматыкі

В. А. Ероўенка,

доктар фізіка-матэматычных навук, прафесар,
заведуючы кафедрай агульнай матэматыкі
і інфарматыкі БГУ

Современная «миссия университета» в математическом образовании гуманитариев ориентируется на внутренние и внешние характеристики математического знания. Сущность современной гуманитарной математики не может быть выведена только из языка математики или традиций формирования математического знания, она также учитывает функцию полезности и значимости для общества.

Місія класічнага ўніверсітэта – гэта не толькі прыбыццё канкрэтных ведаў, але і развіццё мыслення, ці разума, накіраванага на ведаць, што іногды называюць «*філасофіяй адукацыі*». В такім кантэксце функцыя фундаментальных навук в некаторым сэнсе не утылітарна, а ідэальна, як бесканечнае дзівіццё к недасягальнаму ідэалу ісціны. Матэматычныя доказы, аснованыя на дэдуктыўных вывадах, якія здольны дакладна і многіх разоў перадаваць карысную інфармацыю, нельга проста ідэнтыфікаваць з пачатковай матэматычнай ідэяй. В частасці, адукацыйныя ценніцы класічнага ўніверсітэта звязаны з універсальнасцю ведаў, акумуляруемых в яго сценах. Універсальнасць як адукацыйная ценнасць падразумевает в рамках класічнага ўніверсітэта максімальна магчымае шырыню выкарыстання міждyscyплінарных ведаў. Імяна ўніверсальнасць ведаў благодаря канцэнтрацыі навуковых матэматычных, прыродна-навуковых і сацыяльна-гуманітарных факультэтаў в адным адукацыйным закладзе вызначае спецыфіку класічнага ўніверсітэта, адрозніваючы яго ад другіх высшых адукацыйных закладаў.

Ведаць заўсёды высока цэннае за яго практычную эфектыўнасць. Паэтым ключевымі філасофскімі паняццямі, ляжачымі в аснове ідэі ўніверсітэта, традыцыйна былі «ведаць» і «ісціна».

Строго гаворы, агульнае апісанне «практыкі ўніверсітэта» в кантэксце матэматычнага адукацыя гуманітарна не магчыма, так як складана пералічыць усе існуючыя і магчымыя в будучым свойствы і якасці, актуалізацыя якіх адпавядала б статусу ўніверсітэта з пункту гледжання логікі развіцця сучаснага грамадства. Як адзначае прафесар Інстытута адукацыі Лонданскага ўніверсітэта Р. Барнетт, «*на сучасным этапе развіцця высшага адукацыя адзінае патрабаванне, якое павінен выконваць ўніверсітэт, – гэта дакладнае асведаванне свайго мисіі. Слоганам сучаснасці становіцца разнастайнасць*» [1, с. 47]. Не смотря на тое, што сацыяльныя падыходы к когнітыўным характэрыстыкам навучнай тэорыі абмежаваны самай прыродай, в барацьбе за ісціну мы адкрываем рацыянальны інструментарый рэалізацыі свайго магчымасцей і адекватнага разумення рэальнасці.

Говоры о рэальнасці, мы спрашываем сябе о том, ісцінае ли ўсё, што нас акаружае, само по себе незалежнае ад нас? Англійскі паэт, лаўрэат Нобелевскай прэміі Т. Эліот по этым поводу высказаўся так: «*Чалавеческая прырода здольна вынесці толькі малую частку рэальнасці*». Паэтым наша разуменне залежыць ад таго, якім зместам мы напільняем тэрмыны «рэальнасць» і «*познаваемасць*». Заметым, што сяреды матэматыкаў і філасофаў нет аднаго мненія адносна прыроды матэматычнай рэальнасці, але ні фізікі, ні філасофы не далі і сколь-нібудзь пераконнага апісання дажы фізічнай рэальнасці. Рэальнасць кажэцца нам зменчывой і процыворечывой, паэтым ўсё жэ лепш апірацца на навучнае веденне міра, не магчымае без матэматычных ведаў.

Ісходзя з эгэго курсу «*Асновы высшай матэматыкі*» для студэнтаў філасофскіх і сацыяльна-гуманітарных спецыяльнасцей правільнае строіць не на індуктыўнай ці дэдуктыўнай аснове, як эгэ прынятае в адукацыйных дапаможніках для фізіка-матэматычных спецыяльнасцей. Для гуманітарна неабходна строіць на методалагічнай ці ісцінае аснове, дзе глывнае ролю дажна адводзіцца не аддэльным прыорытэтным вопросам, а развіццю матэматычных ідэяў.

Пробудить интерес к изучению математики можно более ярким изложением курса, включая в него фрагменты истории доказательств и усиливая мотивацию изучения иллюстративными примерами, ориентированными на конкретную специальность. При этом не следует забывать, что математику любого уровня надо преподавать научно, т. е. отслеживая весь ход мысли, на соответствующем уровне строгости, а не с помощью рекламно-сказочных объяснений. Прибегая только к рецептурному преподаванию математики, преподаватель неизбежно понижает уровень развития общей культуры мышления студентов. В университете мы значимся не учителями, а профессорско-преподавательским составом, т. е. «давателями предмета», не имеющими морального и юридического права вторгаться в жизнь студентов, для большинства из которых общение с преподавателем ограничивается семинарскими или практическими занятиями. Если для наиболее сознательных студентов лекция – это определенное «преодоление себя», то для заинтересованного самим процессом обучения профессора – это удовольствие от возможности общения с молодежью, понимающей то, что им говорят. Но когда он видит не реагирующие на происходящее глаза или не заинтересованные лица, для которых «высшее образование как высшее наказание», то это разрушает самоощущение смысла, которым человек наделяет проявление своей жизнедеятельности, находясь в учебной аудитории.

Но как овладеть вниманием аудитории, если от лекции к лекции «экзистенциальный разрыв» между профессором и студентом будет только увеличиваться? Надо попытаться сместить акценты с преподавания на обучение, в котором методика обучения математике в высшей гуманитарной школе должна включать и деятельность студента в аудитории. Доброжелательность и глубина, простота и широта ума – это основные секреты педагогики «гуманитарной математики». При обучении студентов-гуманитариев вполне уместно воспользоваться идеей гуманизации математического образования, которая, не будучи еще полноценно реализованной, уже изрядно скомпрометировала себя неумными реформаторами. Напомним, что «*основной миссией университета является обучение достижениям культуры, развитие интеллекта и духовности, рассматриваемых в качестве конечных целей университетского образования, единственно отвечающих его природе*» [2, с. 69]. Важнейшим условием эффективности математического образования являются такие философские категории, как «мотивация» и «ценность» учебной деятельности. Под мотивацией в таком контексте понимается потребность, побуждающая к конструктивной деятельности по удовлетворению желания учиться. Философский смысл

понятия «образовательная ценность» социален по своей сути, так как этимологически ценность – это то, что люди ценят, т. е. она является человеческой ценностью, поскольку возникает в ходе учебно-практической деятельности студентов.

Заметим, что все имеющиеся педагогические концепции обращены к студентам, которые хотят учиться. К сожалению, нет педагогических разработок по обучению таких студентов, которые не желают учиться, но хотят иметь диплом престижного университета. В связи с этим нельзя не отметить некоторую неопределенность в культурной мотивации сегодняшней фундаментальной науки. Если дифференциация в широком смысле – это вполне естественное явление при отборе математического материала для различных гуманитарных специальностей, то проблема мотивации университетского курса «*Основы высшей математики*» как непрофильного для большинства гуманитарных специальностей пока еще остается предметом методологического анализа. Речь идет о том, что будущий философ, социолог, психолог, филолог или правоведа должен понимать, зачем этот курс был включен в программу его университетского обучения и чем именно он может быть полезен в его дальнейшей профессиональной деятельности. Безусловно, эта польза не должна сводиться исключительно к мировоззренческой значимости такого курса. Междисциплинарные мосты в связке «математика – специальные гуманитарные дисциплины» способствуют повышению мотивации изучения профессионально ориентированных разделов общей математики для овладения основами будущей специальности. Такой курс может помочь в дальнейшем гуманитарно-образованным людям логически грамотно формировать и применять новые понятия, отделяя в них существенные и непротиворечивые признаки от несущественных.

Концепция математики как строго дедуктивной науки связана, как говорят философы-математики, с формалистическим направлением ее развития. Поэтому задача студента-гуманитария, изучающего основы математических наук, заключается в том, чтобы научиться ориентироваться в переплетении теоретических и познавательных интересов с точки зрения их воздействия на развитие социально-гуманитарного познания. Говоря об огромных успехах, достигаемых разумом посредством математики, И. Кант в то же время отмечал: «*У мастеров математического искусства нет недостатка в уверенности в себе, да и общество возлагает большие надежды на их ловкость, лишь бы они попробовали взяться за это дело*» [3, с. 382]. Правда, он сетовал на то, что они не философствуют по поводу своей математики, поскольку это довольно трудное дело. Время внесло свои коррективы, и теперь современ-

ные математики сами находят для себя проблемы философско-математического уровня и сами же их решают, иногда в довольно неожиданном для философов науки ключе. К сожалению, успехи в жизни, в науке и технике значительно опережают прогресс педагогического дела и по этой причине часто не учат «тому, что нужно», и не учат «так, как нужно». Это в оперу мы идем за «кто» и за «как», а вовсе не за «что». В гуманитарной математике, рассматриваемой в контексте концепции знания и науки об образовании, нас прежде всего интересуют вопросы «что» и «зачем», которые переносят психологические акценты на техническую составляющую образования. При этом мы отводим особую роль философии и методологии математики, так как научное знание – это воплощение категории «идеального», а потому оно всегда и везде, по сути, неполное.

Основная функция преподавания математики студентам-философам, в полезности которой ей не могут отказать даже самые яростные ее противники, состоит в обучении умению доказывать, т. е. определенным логическим способом упорядочивать свои мысли. В частности, на математические доказательства распространяется социально-историческая обусловленность представлений о доказательствах вообще, поскольку математика абсолютна только на уровне повседневного опыта. Возможно, в силу того, что некоторые логические и математические шаблоны используются в повседневной жизни чаще, чем другие. Важнейшая проблема преподавания математики гуманитариям связана с отношением части студентов к своему обучению, а именно с тем, что, несмотря на все усилия педагогов, некоторые студенты хотят обучаться, не прикладывая к этому сколь-нибудь заметных усилий. Как сказал известный специалист по методике преподавания гуманитарной математики профессор Е. В. Шикин, это «разнообразно выражаемое нежелание напрягаться». Реальной опасностью современного образования является «измельчение мотивации», когда житейское преуспевание заменяет стремление к познанию истины на фоне понижения оценки ее относительной значимости. Одной из основных методических задач курса «Основы высшей математики» для гуманитариев является установление разумного соотношения между креативной направленностью этого курса и его логической стороной, ограничивающей эту креативность.

Предельно упрощенное математическое образование, в рамках которого требуется научить лишь немногому, вообще говоря, противоположно университетскому образованию. По мнению автора классической работы «Миссия университета» известного испанского философа Х. Ортега-и-Гассет, «собственно образование появляется тогда, когда

знание, которым нужно овладеть, превосходит способность учиться. Сегодня, как никогда, избыток технических и культурных богатств грозит человечеству катастрофой, так как каждому новому поколению все труднее и труднее их осваивать» [4, с. 87]. Именно с этим связана конструктивная, а точнее, координирующая роль математики в системе научных знаний, включая и коммуникативный аспект. Есть все основания воспринимать математику как некий язык, необходимый для формализации остальных наук. Причем если в последнее время акценты с количественной формализации переносятся на качественную составляющую, она все равно происходит при помощи современной математики. Язык математики, на котором говорит природа, – это строгий, абстрактный и независимый метод познания пространственно-временных отношений. Эта мысль неоднократно повторялась многими учеными. В ней есть соблазн отождествить математику с теорией, а теорию с природой, хотя мир всегда такой, какой он есть, и сотворен не ради удобного математического формализма в культурных образовательных целях.

Однако естественный язык отображает цепочки выводов несовершенным образом. Например, некоторые гуманитарии иногда грешат тем, что такие слова, как «следовательно», «итак», «поэтому» подчас употребляются там, где вообще нет никакого логического вывода. Поскольку истинное понимание не может быть навязано другим, то способность к познанию как философских, так и математических истин достигается через обращение к собственному разуму. Математический формализм уменьшает бесконтрольный разлет мысли. Русский поэт-философ Ф. Тютчев в философском стихотворении «*Silentium*» (с лат. молчание) сказал о том, что с пугающей беспощадностью самоанализа «*мысль изреченная есть ложь*». Но эти проникновенные слова тоже являются изреченной мыслью поэта, которой, к сожалению, иногда злоупотребляют. Если всякая изреченная мысль есть ложь, тогда тютчевская мысль тоже есть ложь, но, чтобы выбраться из этого круга, мы будем вынуждены признать существование изреченных мыслей, несущих людям истину. Возможно, как сказал бы современный философ, Ф. Тютчев имел в виду «*семантическую некорректность*», или понятийную небрежность, а может быть, и «*теоретическое несовершенство*» наших высказываний, в которых язык и мысль в силу их «*методологического разрыва*» нетождественны.

Вряд ли кто-нибудь отождествляет художественную или философскую литературу с языком. Столь же нелепо рассматривать гуманитарную математику только с точки зрения категории языка, что ничуть не противоречит существованию языка

математики, освоить который сложно, но все же легче, чем изучать современную математику, не пользуясь ее языком. Для понимания сути современной математики необходим философско-методологический анализ составляющих ее элементов. Суть математики и ее сила – в мощных методах преобразования записанной на ее языке информации, которые находят свое выражение в доказательствах теорем и фундаментальных математических конструкциях. Общие высказывания, справедливость которых устанавливается при помощи рассуждений, называют теоремами, а рассуждения, убеждающие в справедливости теоремы, – доказательствами. Доказанное в математике и принятое математическим сообществом, как правило, принимается всеми и не входит в противоречие с другими математическими утверждениями и фактами. Отличие же неклассической математики от классической в том, что она не является полной, поскольку математическому анализу поддаются отдельные фрагменты, но не вся теория в целом. Но если студенты-гуманитарии хотят и дальше развивать свой интеллектуальный уровень, они должны подняться на тот базовый научный уровень, который необходим для осмысления понятийного аппарата и методов математического мышления, используемых в их специализации.

Мировоззрение и образование – две стороны одного процесса, в ходе которого человек начинает осознавать себя подготовленным к интеллектуальному освоению мира. Чем богаче и сложнее духовный мир личности, тем сильнее у нее эта способность. Мир является нам таким, каким он исходит из нас самих, поскольку человек не только познает мир, но и живет в нем. Мы познаем мир и одновременно получаем от этого интеллектуальное удовлетворение. Как известно, *«дьявол скрывается в мелочах»*, поэтому столь важны для убедительной аргументации технические моменты математического доказательства, адаптированного для гуманитариев с точки зрения их обозримости.

Нет знаний вообще. Математическое знание всегда личностное, т. е. знание чье-то, в том смысле, что *«это сам студент понял»*, *«это его самого осенило»*, *«это стало его личным откровением»*. Знание не может быть «впрыснуто» в умы студентов без воспитания упорства, желания и намерения получить его. Будущим любителям мудрости, возможно, будет интересно узнать мнение немецкого фило-

софа Ф. Ницше, который в популярной у философов *«Веселой науке»* довольно лестно для математиков сказал: *«Мы хотим внести тонкость и строгость математики во все науки, поскольку это вообще возможно. Мы желаем этого не потому, что рассчитываем таким путем познавать вещи, но для того, чтобы установить этим наше человеческое отношение к вещам. Математика есть лишь средство общего и высшего человековедения»* [5, с. 193]. Но строгость науки иногда пугает непосвященных, точнее, математически необразованных, что идет от непонимания понятия строгости, которой злоупотребляют математики.

Философское осмысление университетского математического образования гуманитариев означает постановку вопросов о его мировоззренческой сущности, о поиске предельных оснований и научных принципов. Строгость классической и современной математики, вопреки распространенному мнению, вытекает не из очевидности символических построений, а из очевидности простейших математических объектов, что особенно ценно для *«гуманитарной математики»*. Но, стремясь к простоте, приходится жертвовать точностью, а добиваясь точности, мы уже не ждем простоты. Чем сильнее познавательная мотивация у студентов, тем более сложные задачи они способны решить, приобретая простоту восприятия. Необходимо противиться соблазну упрощать то, что простым не является, и сопротивляться обступающим математический язык «гамбитам» естественного языка, пробираясь через его метафоры к чистому родниковому значению математических утверждений. Ориентируясь на университетские образовательные ценности, студент при изучении математики должен быть максимально внимательным к различным употреблениям понятий математики, критически реагируя в сфере своей компетенции на заблуждения, порожденные недооценкой роли языка в математическом рассуждении. Например, повседневный неформализованный язык, который используется и в математике, для австрийского философа Л. Витгенштейна – это лишь проза, а не математика.

Известно, что язык науки оживает в сфере своего конкретного применения при возникновении потребности в науке, но во время философствования он иногда пребывает в излишней праздности. Когда кому-то кажется, что он совершил великое философское открытие, то в действительности может оказаться, что он просто запутался в значениях слов и попал в «ловушку языка». В проекте английского мыслителя и педагога XIX в. Д. Ньюмена *«Идея университета»* упор делается на качественное образование, в котором исключительно утилитарное обучение не занимает ведущее место. В наше время опасно-

сти избыточного образования не существует, она заключается в другом. Еще в XIX в. Д. Ньюмен писал: «Позволю себе сказать о практической ошибке последних двадцати лет – это не просто нагрузка студентов массой неусвоенных знаний, но насилие таким их количеством, что студент отвергает все целиком» [6, с. 129]. Это традиционная методическая ошибка перегрузки студентов «бессмысленным массивом» учебных предметов, точнее, ненужными разделами непрофильных для них дисциплин. Она возникает в предположении гипотетически возможной пользы от дилетантского знакомства с этими предметами, хотя и не связана с интеллектуальным ростом студентов, который при таком подходе, скорее всего, нарушается. В такой образовательной ситуации особенно важен методически правильный отбор профильных тем различного уровня сложности и познавательной ценности по курсу математики для гуманитариев.

Значение математического познания Платон усматривал в его пропедевтическом характере, ведущем к философскому умозрению. Математика с ее дедуктивными приемами, численным соотношением и структурными описаниями лежит в основе познания. Кто виноват в том, что гуманитарное знание и математика плохо состыковываются в наше информационно насыщенное время? Даже философы-математики признают тот факт, что основные идеи и подходы к решению проблем обоснования современных разделов математики были выдвинуты математиками. Сами математики открыли наличие парадоксов, поставили проблемы обоснования и наметили подходы к их решению. Большинство философов науки в это время были заняты «единственно верным учением», а не методологически сложным вопросом о возможных путях философского обоснования математических теорий. Нынешняя математика неизменно привлекает чистотой, совершенством и абстрактной сложностью своих теорий, хотя многие философы и гуманитарии с трудом понимают ее современные области. Математика трудна для некоторых из них, так как многие гуманитарии не видят тех метафор, которые придают понятное для них значение математическим операциям и структурам.

Философия работающего математика часто входит в противоречие с его собственной практикой. Проблема взаимного неприятия части математического и философского сообщества друг друга состоит в том, что для философских концепций понятие практики часто принимает научную форму в угоду соответствующим философским предпочтениям. Математическая практика имеет много компонентов и ее суть не сводится только к доказательству, хотя традиционно считается, что матема-

тик доказывает математические истины. Математик Г. Харди в своей популярной книге «Апология математика» писал: «Если интеллектуальное любопытство, профессиональная гордость и амбиция – доминирующие побудительные мотивы исследования, то, несомненно, ни у кого нет лучших шансов удовлетворить им, чем у математика» [7, с. 54]. Математики хорошо знают, что значимость аргументов, входящих в доказательство, с точки зрения образовательных целей, подразумевающих междисциплинарные исследования, на протяжении всей истории гуманитарной математики варьировалась в зависимости от природы и целей научного поиска и той же самой математической практики.

Чтобы взгляды на философию математического образования больше соответствовали духу того, что делают современные математики-профессионалы, необходим поворот к реальной практике работающих математиков. А учитывая вызовы, брошенные информационной эпохой университетскому математическому образованию, «миссию университета» можно гипотетически рассматривать как интеллектуальный ответ на возрастающую прагматику, проникающую во все сферы жизни человека, актуализирующую проблему выживания в условиях быстрых технологических перемен, и поиск своего институционального места в системе высших учебных заведений страны. Поэтому сами математики, признающие мировоззренческие заслуги методологии науки в познании действительности, должны помочь современным философам образования сформулировать адекватные времени категориальные понятия и мировоззренческие проблемы под правильным углом зрения для лучшего осмысления миссии современного университета в математическом образовании студентов-гуманитариев.

Список литературы

1. Барнетт, Р. Осмысление университета / Р. Барнетт // Alma mater. – 2008. – № 6. – С. 46–56.
2. Строецкая, Е. В. Идея и миссия современного университета / Е. В. Строецкая // Вопросы образования. – 2009. – № 4. – С. 67–81.
3. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. – Симферополь: Реноме, 1998. – 528 с.
4. Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высш. шк. экономики, 2010. – 144 с.
5. Ницше, Ф. Веселая наука / Ф. Ницше. – М.: Изд-во «Олма-Пресс», 2000. – 351 с.
6. Ньюмен, Дж. Г. Идея университета / Дж. Г. Ньюмен. – Минск: БГУ, 2006. – 208 с.
7. Харди, Г. Г. Апология математика / Г. Г. Харди. – Ижевск: НИЦ РХД, 2000. – 104 с.

Мерыдыяны інтэграцыі

Франко-Белорусский институт управления Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины

А. В. Рогачев,
ректор;

А. В. Гаврилюк,
содиректор Франко-Белорусского института
управления;
Гомельский государственный университет
имени Ф. Скорины;

М. Шенеуа,
содиректор Франко-Белорусского института
управления, директор Профессионализированного
института (IUP);
Университет Овернь Клермон-1 (Франция)



Студенты Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины встречают Посла Франции господина Мишеля Ренери

Все началось в 1993 году. Директор и заместитель директора Профессионализированного института Университета Овернь Клермон-1 приехали в Гомель. После приема в городском исполнительном комитете они направились в Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины для обсуждения перспектив сотрудничества. В ту пору было значительное количество подобных визитов, многие из которых заканчивались сотрудничеством лишь «на бумаге». Однако этот случай оказался особенным.

Договор о сотрудничестве стороны подписали в 1994 г. и сразу приняли принципиальное решение о создании Франко-Белорусского института

управления как подразделения ГомГУ, в котором будут учиться лучшие студенты этого университета. В этом же году три студента экономического факультета Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины поехали учиться в Клермон-Ферран на полный учебный год. 20 июля 1995 г. был подписан договор о создании Франко-Белорусского института управления при Гомельском государственном университете имени Ф. Скорины



Клермон-Ферран (Франция). Белорусские и французские студенты в перерыве между занятиями



Дипломы беларусским студентам вручает
Посол Франции господин Стефан Шмелевский
(2006)

(ФБИУ). Первых студентов институт принял в сентябре 1995 г.: 14 – на первый подготовительный курс (группа начинающих) и 20 – на второй в группу продолжающих. ФБИУ был создан как учебный проект, направленный на сближение европейских систем образования (это было за четыре года до подписания Болонской декларации) и позволяющий беларусским студентам получать два диплома о высшем образовании – диплом Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины и французский государственный диплом.

Цель ФБИУ – подготовка управляющего персонала для беларусских и совместных предприятий. Выпускники института должны быть специалистами широкого профиля, готовыми оперативно применять на практике теоретические знания и эффективно сотрудничать с зарубежными партнерами, в частности с французскими предприятиями. Особое внимание уделяется подготовке руководителей малых и средних предприятий.

Создание совместных с иностранными университетами образовательных структур может способствовать привлечению инвестиций в экономику Республики Беларусь, поскольку обеспеченность экономических проектов квалифицированными управленческими кадрами повышает надежность инвестиций. Для ГомГУ важной задачей является повышение конкурентоспособности выпускников (в частности выпускников экономического факультета) при устройстве на работу на предприятия

Республики Беларусь, главным образом на экспортно ориентированные предприятия.

Во Франко-Белорусский институт управления принимаются студенты высших учебных заведений Республики Беларусь и лица, имеющие высшее образование. Большинство его студентов учатся на экономическом факультете или на факультете иностранных языков Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины, получая дополнительное высшее образование. При этом на первом курсе ФБИУ могут обучаться не только студенты,



Посол Франции госпожа Мирей Мюссо и содиректор
ФБИУ господин Морис Шеневуа (Гомель, 2007)

которые на основном факультете учатся на первом курсе, но и студенты других курсов. Эти студенты заканчивают основной факультет и трудоустраиваются, продолжая учиться в ФБИУ. В настоящее время на третьем курсе ФБИУ учатся 6 студентов, работающих по распределению на различных предприятиях Гомеля, на четвертом – 7 таких студентов, на пятом курсе – 3. Понятно, что это затрудняет организацию учебного процесса, в частности, на каждом курсе нужно создавать группу, которая занимается в вечернее время. Отметим, что среди работающих студентов ФБИУ есть и такие, которые уже имеют неплохую работу (начальник сектора кадровой работы крупного предприятия, специалисты различных отделов РУП ПО «Белоруснефть», ведущий специалист по планированию производства и маркетингу частного предприятия и др.). Эти студенты считают обучение в ФБИУ необходимым для своего кадрового роста.

Как уже отмечалось, большинство студентов ФБИУ учатся на экономическом факультете или на факультете иностранных языков ГомГУ. Однако имеется 4 студента физического факультета, 3 студента математического, по 1–2 студента дру-

гих факультетов и 16 студентов других университетов Гомеля. Такая разнородность «происхождения» студентов характерна для многих факультетов европейских университетов, участвующих в Болонском процессе, когда перевод студентов из одного университета в другой осуществляется главным образом в соответствии с количеством полученных европейских кредитов. Возможность приема в ФБИУ на специальность «*Менеджмент малых и средних предприятий*» студентов любых факультетов ГомГУ была предложена французской стороной и первоначально вызывала некоторые опасения. Но многолетний опыт показывает, что эти опасения были напрасны. Конечно, дополнительное обучение в ФБИУ имеет мало общего с обучением, например, на физическом факультете, и студенту этого факультета не очень легко учиться в ФБИУ. Но таких студентов мало. Это исключительные случаи, главным образом исключительные по уровню мотивации и трудоспособности студентов. Такие студенты, как правило, учатся даже лучше, чем многие студенты экономического факультета. Предоставляя студенту возможность учиться, мы можем в большинстве случаев доверять его самооценке и оценке предстоящих трудностей.

Дополнительное обучение в ФБИУ осуществляется по учебным планам Профессионализованный институт (IUP) Университета Овернь Клермон-1. Значительное внимание (особенно в первые два года) уделяется изучению французского языка. Занятия по французскому, английскому языкам и информатике полностью обеспечиваются белорусской стороной.



Студенты четвертого курса на занятиях в ФБИУ (2004)

Они проводятся регулярно в течение учебного года в соответствии с относительно стабильным расписанием и учетом смены, в которую студенты каждой учебной группы учатся на основном факультете. Занятия по экономическим дисциплинам ведут французские преподаватели и преподаватели-тьюторы (выпускники нашего института) следующим образом:

- Французские преподаватели приезжают в Гомель для чтения лекций и проведения практических занятий 5–7 раз в течение учебного года.
- Студенты ФБИУ направляются на учебу во Францию: третий, четвертый курс – на пять недель,



Студенты четвертого курса в перерыве между занятиями во Франции (2005)



В перерыве между занятиями студентов второго курса ФБИУ с французским преподавателем (Гомель, 2006)

пятый – на три месяца. Лекции и практические занятия проводятся не только преподавателями, но и работниками предприятий-партнеров IUP. Для белорусских студентов в IUP не создают отдельные группы (так было десять лет назад), в которых преподаватели учитывают трудности обучения на французском языке. Наши студенты, как правило, учатся в обычных группах вместе с французскими студентами. На время учебы во Франции студенты ФБИУ переводятся на индивидуальный план на своих основных факультетах.

- Преподаватели-тьюторы проводят практические занятия по всем экономическим дисциплинам под руководством французских преподавателей. Эти занятия проводятся циклами в вечернее время, часто по субботам. Преподаватели-тьюторы комментируют и обсуждают видеолекции, записанные в Клермон-Ферране французскими коллегами, рассматривают практические случаи, консультируют студентов.

- Значительную роль в процессе обучения играет использование информационных технологий (специальные программы для изучения французского и английского языков, программное обеспечение деловых игр, интернет-сайт IUP и просто электронная почта).

В соответствии с договором между Гомельским государственным университетом имени Ф. Скори-

ны и Университетом Овернь Клермон-1 студенты ФБИУ зачисляются в Профессионализованный институт Оверньского университета. Французская сторона выдает студентам Франко-Белорусского института управления такие же дипломы, какие получают студенты Профессионализованного института Университета Овернь Клермон-1, обучающиеся во Франции. В период с 1995 по 2006 г. студенты ФБИУ получали государственные французские дипломы DEUG (диплом об общем университетском образовании; три года обучения), LICENCE (четыре года обучения) и MAITRISE (пять лет обучения). В 2006/2007 учебном году Оверньский университет перешел на систему LICENCE (бакалавр) – MASTER (магистр) – DOCTEUR (доктор), соответствующую требованиям Болонского процесса. В этом же году на эту систему перешел Франко-Белорусский институт управления.

Положение о ФБИУ было подписано в июне 1996 г. президентом Университета Овернь Клермон-1 и ректором Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины в присутствии и с одобрения Посла Республики Франция в Республике Беларусь. Учитывая особенности организации учебного процесса в ФБИУ, академическую мобильность студентов и преподавателей, невозможно не отметить очень большую помощь фран-

цузскаго пасольства. Государственные французские дипломы вручаются белорусским студентам Послом Республики Франция. Для нас это большая честь и предмет особой гордости, свидетельство уникальности ФБИУ.

Процесс обучения во Франко-Белорусском институте управления многоуровневый. После двух лет обучения студенты получают диплом Университета Овернь Клермон-1 DUMA (университетский диплом «Помощник менеджера»). Некоторые студенты считают достаточным достигнутый уровень и прекращают обучение, а другие поступают (зачисляются) на следующий уровень и после третьего года обучения (2 + 1) могут получить французский государственный диплом LICENCE (бакалавр). Часть студентов после дополнительных двух лет обучения (2 + 1 + 2) может получить французский государственный диплом MASTER (магистр). Такая система позволяет, с одной стороны, сохранить достаточно высокий уровень требований, а с другой – избежать психологической травмы и чувства полного провала, которые возникают у студента в случае его отчисления после нескольких учебных лет без какого-либо диплома. Особый интерес для студентов, на наш взгляд, может иметь возможность прервать обучение после достижения некоторого уровня, посвятить несколько лет профессиональной деятельности, а затем продолжить обучение. При этом не требуется даже оформления академического отпуска.

Учебный план специальности «Менеджмент малых и средних предприятий» Профессионализованного института (IUP) Университета Овернь Клермон-1 (а следовательно, и учебный план ФБИУ) содержит перечень дисциплин, сгруппированных по курсам и блокам обучения (блокам дисциплин).

Оценка по дисциплине может быть оценкой итогового экзамена, но может учитывать и результаты текущего контроля (при этом указывается вес каждой части). Так, например, по французскому языку каждый студент ФБИУ получает оценку за каждый месяц учебного года. Кроме того, в конце учебного года французскими коллегами проводится экзамен-тестирование. Только после этого вычисляется итоговая оценка. Экзамен невозможно пересдавать многократно – есть только одна сессия пересдач (сразу для двух семестров, как правило, в сентябре). Все экзамены сдаются в течение нескольких дней, следовательно, у студента может быть несколько экзаменов в один день.

Блок дисциплин считается зачетным, если средняя оценка по всем дисциплинам этого блока больше или равна 10 (по традиционной для Франции 20-балльной системе). В этом случае студент получает (капитализирует) «европейские кредиты»

(ECTS) за весь блок (т. е. сумму кредитов за все дисциплины блока). В некоторых случаях вместо средней рассматривается средневзвешенная оценка, учитывающая относительный вес каждой из дисциплин.

Семестр считается зачетным, если средняя величина оценок по всем блокам этого семестра больше или равна 10 (дополнительное условие – оценка за практику не меньше 8). При этом может оказаться, что за зачетный семестр студент получит меньше, чем сумма кредитов, предусмотренных для всех блоков этого семестра, т. е. меньше тридцати кредитов. Для продолжения обучения необходимо, чтобы хотя бы один из двух предыдущих семестров был зачетен. Таким образом, после неудачного первого семестра студент может «спокойно» учиться во втором семестре, ожидая сессию пересдач в сентябре. Любопытно, что студент, получивший таким образом диплом LICENCE (бакалавр, 6 семестров обучения), капитализирует все-таки 180 кредитов.

Разумеется, описанная система компенсаций как внутри блоков дисциплин, так и внутри семестров имеет и достоинства, и недостатки по сравнению с принятой в Беларуси системой (а также далеко идущие последствия этих достоинств и недостатков). Отметим, что эта система не столь снисходительна к студентам, как может показаться на первый взгляд. По принятой в Беларуси системе минимальной положительной оценкой является 4 из 10, а по французской – 10 из 20 (но с возможностью компенсаций). Большинство студентов Франко-Белорусского института управления считают, что система компенсаций лучше стимулирует углубление знаний и уменьшает стресс. Но это мнение (хотя и полученное в результате анкетирования) нельзя считать объективным: в ФБИУ учатся те, кому нравится учиться в этом институте.

Профессионализованный институт Университета Овернь Клермон-1 активно участвует в международном сотрудничестве в сфере образования. По образцу Франко-Белорусского института управления и используя накопленный опыт, нашими французскими партнерами были созданы аналогичные институты в Румынии (Бухаресте, Клуж-Напока и Тимишоара), в Украине (Киеве с филиалами в Виннице и в Черновцах), в России (Москве). Отметим, что, по словам многих французских преподавателей, которые работают со студентами из разных институтов, белорусские студенты отличаются большей активностью, трудолюбием и успехами. В значительной степени это обусловлено работой тьюторов, которые есть только в Гомеле. Первый выпуск Франко-Белорусского института управления состоялся в 1999 г., но не все выпускники ушли от нас. Уже с

1999/2000 учебного года четыре лучших выпускника института, работая по специальности, стали преподавать в ФБИУ (на условиях почасовой оплаты) некоторые экономические дисциплины. Для Профессионализованного института во Франции это естественно. Значительную часть занятий там ведут специалисты-профессионалы, а не преподаватели университета. Курс лекций (или часть курса) по страховому делу может читать директор страховой компании. Франко-Белорусский институт управления не имеет возможности привлекать к педагогической работе директоров страховых компаний, однако от 200 до 300 часов учебной нагрузки ежегодно выполняется его бывшими студентами, работающими на различных предприятиях города. Для нас это важно вдвойне – наши выпускники ведут занятия в соответствии с французскими учебными планами (на французском языке), и их оценки все в большей степени признаются для выдачи французских государственных дипломов. Заинтересованность тьюторов обусловлена престижностью преподавания в ФБИУ и имеющимися возможностями повышения квалификации во Франции.

Важным событием в жизни Франко-Белорусского института управления стало открытие в 2010 г. образовательного филиала ФБИУ в Могилеве при Белорусско-Российском университете.

В текущем учебном году на первый курс ФБИУ принято 38 могилевских студентов, которые интенсивно и регулярно занимаются французским языком, как и первокурсники ФБИУ из Гомеля. Таким же образом в Белорусско-Российском университете будут организованы и занятия по английскому языку (начиная с третьего курса). Однако во время командировок французских преподавателей (5–7 раз в течение учебного года) могилевские студенты будут приезжать в Гомель, и все студенты ФБИУ будут заниматься вместе. Работа белорусских преподавателей экономических дисциплин – тьюторов будет проводиться дистанционно с небольшим количеством очных консультаций. При этом работа с видеолекциями по этим дисциплинам будет организована методистом ФБИУ в Белорусско-Российском университете.

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины и Белорусско-Российский университет имеют большой опыт сотрудничества в различных областях, в частности в создании СМК. Опыт эффективного сотрудничества и высокий уровень

мотивации студентов позволяют быть уверенными в успешной работе филиала.

Франко-Белорусский институт управления предлагает студентам дополнительное платное образование. Сумма оплаты рассчитывается планово-финансовым отделом университета, исходя из затрат белорусской стороны на обучение. Важно подчеркнуть, что ФБИУ создавался и работает не для извлечения прибыли, а как престижное подразделение, повышающее привлекательность университета для абитуриентов и инвестиционную привлекательность Гомельской области.

За прошедшие годы по специальности «*Менеджмент малых и средних предприятий*» подготовлено: студентов, получивших диплом DUMA, – 283, получивших диплом LICENCE, – 238, получивших диплом MASTER (или MAITRISE), – 132.

Распределение по предприятиям следующее: учреждения образования (13 %), банки, биржи, консалтинг (12 %), информационные технологии (11 %), торговые предприятия (11 %), производственные предприятия (9 %), строительство (5 %), другие предприятия (30 %), продолжают обучены 7 %. (Приведенные данные относятся к выпускникам, получившим диплом MASTER или MAITRISE.)

В настоящее время в ФБИУ учится 175 студентов: 83 – на первом курсе, 22 – на втором, 34 – на третьем, 24 – на четвертом и 12 – на пятом.

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины ежегодно организует для 4–10 французских студентов стажировку на предприятиях Гомеля. Около 30 французских студентов каждый год приезжают в Гомель на 5–6 дней. Для них организуются экскурсии на предприятия Гомеля, проводится деловая игра с белорусскими студентами. Отношения Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины с Университетом Овернь Клермон-1 активно развиваются. В ноябре 2008 г. начата работа по проекту ТЕМПУС «*Модернизация и развитие профессионализованного обучения*». Это второй проект ТЕМПУС, который выполняется совместно с Университетом Овернь Клермон-1. Основой сотрудничества между университетами является ФБИУ.

Франко-Белорусский институт управления Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины функционирует уже шестнадцатый год, что свидетельствует о надежности отношений сотрудничества с Университетом Овернь Клермон-1. Сегодня есть все основания считать созданный в 1995 г. институт не только одним из наиболее значимых примеров реализации связей между городами-побратимами, но и одним из наиболее эффективных проектов Франко-Белорусского сотрудничества в области образования.

Скарбніца вопыту

Формирование профессиональной компетентности врача — необходимое условие современного инновационного образования в медицинском вузе

В. А. Снежицкий,

доктор медицинских наук,
профессор, ректор,

Л. Н. Гущина,

кандидат филологических наук, доцент,
начальник учебно-методического отдела,

М. Н. Курбат,

кандидат медицинских наук,
заместитель декана лечебного факультета;
Гродненский государственный медицинский
университет

Длительное время как советская, так и белорусская профессиональная медицинская школа стояла на позициях гностического, так называемого знаниевого, подхода. Основной задачей считалось формирование у студентов прочных систематизированных знаний, а умения и навыки всегда выступали второстепенными компонентами. В настоящее время акцент меняется от гностического подхода к деятельному, а основной целью медицинского образования выступает развитие способности к активной деятельности, к творческому и высоко профессиональному труду. Это не значит, что снижается роль знаний, просто они превращаются из единственной цели образования в средство становления личности врача.

Важнейшими личностными чертами, влияющими на формирование творческой индивидуальности будущего специалиста, становятся познавательная потребность и интеллектуальная активность. Главное в развитии творческой индивидуальности специалиста — формирование креативной личности. Подготовка специалиста в современных социальных и экономических условиях подразумевает обширную профессиональную компетентность выпускника медицинского вуза, высокий уровень его профессионализма [1].

Проблема определения профессиональной компетентности является объектом споров и разногласий между педагогами, психологами и специали-

стами-практиками, поскольку нет единого подхода к определению понятия «*профессиональная компетентность*», хотя оно широко употребляется как в зарубежной, так и в отечественной литературе [2; 3].

Обязательное условие обучения в вузе — многостороннее воздействие на все аспекты профессиональной компетентности. Они включают мобилизацию собственных сил, концентрацию знаний в эффективную совокупность (когнитивный аспект), конструирование моделей поведения в разнообразных профессиональных ситуациях (поведенческий аспект), эмоционально-волевою регуляцию процесса и результата проявления компетентности (деятельностно-практический аспект), взаимозависимость содержания компетентности и объекта ее приложения (ценностно-смысловой аспект). На основе всего этого формируется готовность к проявлению компетентности — мотивационный аспект [4].

Профессиональная компетентность выпускника медицинского университета есть некое подтверждение права принадлежности к определенной профессиональной группе работников, признаваемое со стороны социальной системы в целом и представителями как этой профессиональной группы, так и других социальных групп. Согласно данному подходу компетентный человек трактуется как осведомленный, признанный знаток в определенном вопросе, авторитетный, полноправный, способный к успешной самореализации, к повышению личной конкурентоспособности на рынке труда. Кроме того, это способность и готовность целесообразно действовать в направлениях научных исследований согласно перечню, утвержденному постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 29.04.2010 № 585, а также мировым тенденциям развития науки; умение методически организовано и самостоятельно планировать, решать задачи и проблемы и оценивать результаты своей деятельности. Ценятся не сами знания, а способность их приобретать, быстро добывать и обрабатывать информацию. Кратчайший путь к освоению знания лежит через анализ его ценностно-смысловых предпосылок — понимание того, ради чего, в конечном счете, все делается.

Именно это является основой современного высшего медицинского образования в условиях активного соответствия требованиям государства и системы менеджмента качества на рынке образовательных услуг. Этот новый подход к образованию реализуется в миссии Гродненского государственного медицинского университета (ГрГМУ), которая заключается в подготовке востребованных обществом, сочетающих высокие академические, профессиональные и социально-личностные компетенции специалистов в области лечебного, медико-психологического, медико-диагностического и сестринского дела, педиатрии; в развитии фундаментальных и прикладных наук в области укрепления здоровья населения, в создании и внедрении новых технологий в экспериментальной, профилактической и клинической медицине.

Таким образом, одним из основных условий создания совершенного инновационного высшего образования, цель которого – повышение творческого потенциала и профессионального мастерства, является обеспечение гарантии качества высшего образования [5]. А поэтому для белорусских вузов, претендующих на позиции международного уровня подготовки специалистов, получение сертификатов о соответствии образовательного процесса требованиям СТБ ISO 9001-2009 или признанным системам качества, разработанным на основе ISO (TQM), является неотъемлемым требованием, которое Гродненский государственный медицинский университет выполнил.

ГрГМУ – первый из медицинских вузов Республики Беларусь, в котором внедрена и сертифицирована система менеджмента качества (СМК), соответствующая требованиям ISO 9001 в национальной (СТБ ISO 9001-2009) и немецкой (DIN EN 9001-2008) системах. Согласно этим сертификатам СМК распространяется на проектирование, разработку и предоставление услуг по подготовке специалистов на первой ступени высшего образования, магистров на второй ступени высшего образования, научных работников высшей квалификации, переподготовку и повышение квалификации кадров, проведение воспитательной работы, осуществление международной, научно-исследовательской и инновационной деятельности.

Группа менеджмента и весь коллектив университета в течение 2010 г. активно и напряженно занимались разработкой документов СМК и внедрением данной системы. Были разработаны и введены в действие 34 стандарта университета, регламентирующие все основные виды его деятельности как учреждения образования и его инфраструктуру.

Организация и функционирование СМК в вузе – необходимый элемент как для формирования инно-

вационного образовательного комплекса вуза, так и для создания многоступенчатого согласованного механизма социального управления. Однако решение этих задач чисто административным путем не даст нужного результата. Определяющим фактором для их реального и эффективного решения является мотивированное, осознанное, построенное на понимании сути этих процессов, участие профессорско-преподавательского состава, а также обучение руководителей, которые должны играть лидирующую роль и демонстрировать приверженность культуре качества, сотрудников общеуниверситетских служб и научно-педагогических кадров [6].

Главным показателем инновации является прогрессивное развитие вуза, в определенном смысле противостоящее сложившимся традициям и устаревшим стереотипам. Поэтому инновации в системе образования связаны с внесением изменений:

- *в цели, содержание, методы и технологии, формы организации и систему управления;*
- *в стили педагогической деятельности и организацию учебного процесса;*
- *в учебный план и программы, в систему контроля и оценки уровня образования, в учебно-методическое обеспечение, а также в финансирование.*

В качестве источников идей обновления вуза могут выступать: потребности страны и региона, социальный заказ, достижения комплекса медицинских наук, передовой педагогический опыт, интуиция и творчество руководителей и педагогов, опытно-экспериментальная работа.

Педагогический процесс – специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и обучающихся, обеспечивающее решение развивающих и образовательных задач. Совокупность педагогических ценностей как норм, регламентирующих профессионально-педагогическую деятельность преподавателя медицинского вуза, носит целостный характер. Она является познавательной-действующей системой, определяющей отношения между сложившимися взглядами на проблемы профессионального образования и профессионально-педагогической деятельностью преподавателя высшей школы.

Гродненский государственный медицинский университет определяет и обеспечивает необходимые компетенции и квалификацию преподавателей, вовлеченных в учебный процесс. Стандарт СМК университета «*Кадровое обеспечение, переподготовка и повышение квалификации персонала*» устанавливает организацию и порядок проведения работ по кадровому обеспечению, переподготовке и повышению квалификации персонала. Реализация основной образовательной программы обеспечивается педагогическими кадрами, которые имеют базовое образование, соответствующее про-

филію преподаваемай дысцыпліны, сістэматычна займаюцца навучнай, навучна-метадической дзейнасцю і савершенствуюць сваё педагогічнае майстэрства.

В ГрГМУ функцыянуе сістэма забеспячэння якасця педагогічнай дзейнасці, дазваляючая гарантаваць тое, што прафесары валодаюць дастаткова поўнымі ведамі і разуменнем преподаваемай дысцыпліны, могуць у рамках навучальнага працэса эфектыўна перадаваць ведаў слухачам, маюць адваротную сувязь са студэнтамі. Універсітэт прадастаўляе прафесарам магчымасць рэгулярнага павышэння кваліфікацыі ў вобласці педагогікі і псіхалогіі, паощрае іх самасавершенстваванне. У апошнія тры гады (2009–2011 гг.) на базе ўніверсітэта праводзяцца выездныя курсы РІВШ па наступным тэматыкам:

- *праектаванне і разробка навучальна-метадических комплексов в системе высшего образования;*
- *праектаванне маделей управляемай самастойнай работы студэнтаў в системе высшего образования;*
- *іннавацыйнае адукацыя і сістэма кіравання якасцю в вузе;*
- *праектаванне і рэалізацыя іннавацый в высшем образовании.*

Агульнае колькасць супрацоўнікаў, прайшлых адукацыю на выездных курсах РІВШ у тэчэнне трых гадоў, складала 120 чалавек.

Для забеспячэння расшыранай і углыбленай падрыхтоўкі моладых прафесароў і асоб, уключаных у рэзерв кіруючых кадраў, арганізавана работа Школы рэзерва кадраў і моладых прафесароў, слухачамі якой з'яўляюцца 50 чалавек. Школа пачала работу ў маі 2009 г. згодна ўтверджанаму плану работы, які раслічаны на два гады. Праграмай прадугледжваецца асветленне пытанняў псіхалогіі і педагогікі высшай школы, нарматыўна-прававой базы высшага адукацыя, кіравання кафедрай, а таксама асноўных відаў дзейнасці вуза (навучальна, метадической, навучна, лекаўнай і ідэйна-воспітальнай). Заняткі ў Школе вядуць прадстаўнікі кіравання вуза, начальнікі сапраўдных структурных падраздзяленняў, прафесары кафедры псіхалогіі і педагогікі. Разроблена Палажэнне аб школе рэзерва кадраў і моладых спецыялістаў. Такім чынам, у ўніверсітэце пастаянна пад кіраваннем навучальна-метадического аддзела і аддзела кадраў вядзецца работа па павышэнню ўзроўня прафесійнай падрыхтоўкі прафесарска-прафесарскага складу ўніверсітэта, яго педагогічнага майстэрства.

Якасць арганізацыі адукацыйнага працэса ў ўніверсітэце непарывна кантралюецца

путем правядзення моніторынгу. С цэллю ацэнкі арганізацыі навучальнага працэса і якасця адукацыі на кафедрах ўніверсітэта навучальна-метадическим аддзелам кожны год праводзіцца апытанне студэнтаў 2–5 курсаў усіх факультэтаў. Апытанне змяшчае пытанні, якія датычаюцца якасця правядзення практычных заняткаў, чытання лекцый, асваення практычных навыкаў, сістэмы кантралю ведаў, аб'ектыўнасці ацэнкі ведаў, прафесіяналізму прафесароў і іх адносіны да студэнтаў, забеспячэння навучальнай літаратурай і ацэнкі матэрыяльна-тэхнічнай базы кафедры. У выніку апытання выяўляюцца адмоўныя і станоўчыя бакі, разробляюцца карэктуючыя дзеянні, накіраваныя на ўдасканаленне якасця адукацыі на кафедрах і павышэнне ўзроўня падрыхтоўкі кадраў прафесарска-прафесарскага складу.

Дасягненне якасця адукацыйных паслуг забеспячана ўвядзеннем у навучальны працэс стандартаў высшага адукацыя I і II ступені новага пакалення, новых тыповых планаў і праграм, а таксама ўвядзеннем іннавацыйных адукацыйных тэхналогій, уключаючы выкарыстанне электронных сродкаў адукацыі і метадаў інфарматызацыі усіх працэсаў у высшай школе. У дапаўненне да аддзела інфармацыйных тэхналогій і медыцынскай інфармацыі для актывізацыі працэса ў нашым ўніверсітэце створана камісія па інфарматызацыі.

В ГрГМУ фарміруюцца інфармацыйныя банкі навучальна-метадических матэрыялаў. Для ўдасканалення метадическага забеспячэння навучальнага працэса на кафедрах ствараюцца навучальна-метадические комплексы (УМК) новага пакалення, уключаючы электронныя.

В бібліятэцы ствараецца інфармацыйны банк усёй навучальнай і навучальна-метадической літаратуры. Навучальна-метадический аддзел ўніверсітэта, факультэцкія метадические саветы і камісіі аналізуюць змест інфармацыйных банкаў, сайтаў кафедраў, іх абнаўленне, вострабавааннасць і даступнасць для студэнтаў. За 2010 г. выдадзена 9 навучальных пасобіяў з грымфам Міністэрства адукацыя і 2 – з грымфам навучальна-метадического аб'яднання па медыцынскаму адукацыя, 122 вузовскіх пасобіяў і метадических выдадзенаў, уключаючы 42 электронныя выдадзенаў.

Электронныя сродкі адукацыі сутэственна павышаюць якасць візуальнай і аўдыаінфармацыі: яна становіцца ярчэ, красочней, дынамічней. Агрымнымі магчымасцямі валодаюць у гэтым плане савременныя тэхналогіі мультымедыа.

В ўніверсітэце ўсе лекцыі суправаджаюцца мультымедыійнымі прэзентацыямі, якія таксама шырока прымяняюцца на практычных занятках,

особенно на клинических кафедрах с использованием специальных программ или созданных видеofilмов, обеспечивая наглядность. Это ускоряет процесс приобретения знаний и навыков за счет увеличения эффективности практических и лабораторных занятий благодаря экономии учебного времени. Упрощаются подготовка, доработка и модификация учебных материалов. Также широко используется промежуточное и итоговое компьютерное тестирование, которое осуществляется с помощью специализированных программ и дистанционного обучения.

Система медицинского образования, как и любая другая, обеспечивающая социальную адаптацию человека, не успевает приспособливаться к росту объемов информации, к изменению ее структуры и функций. Опора на стабильные по своей сути ориентиры, нацеленные на передачу и усвоение готового знания, не оставляет сегодня шансов выпускнику медицинского вуза быть успешным и компетентным в быстро изменяющемся мире. Причина проста: скорость передачи систематизированной и упорядоченной информации значительно ниже скорости изменений в сфере медицинского знания.

Тенденцией современной медицины является ее информатизация.

Коммуникации «врач – пациент» постепенно заменяются телекоммуникациями. Диалог связывает удаленных друг от друга субъектов деятельности и становится все более дистанционным, что характеризует важность формирования информационных, коммуникативных компетенций студента медицинского вуза.

Отсюда вытекает необходимость смещения акцента в образовании с привычного пассивного получения информации студентом, которая в последующем преобразуется в знания, к активному их усвоению, т. е. к раскрытию фундаментального познавательного потенциала личности сообразно ее культурным, психологическим, физическим особенностям. Поэтому сегодня одна из основных задач медицинского образования – не учить студента, а учить его учиться, создавать условия для его самореализации, индивидуализировать процесс обучения.

В современном мире требуется быть не столько знающим, сколько компетентным, включая умения студента формировать знания самостоятельно,

работать с информацией, общаться. Компетенция предполагает интеграцию теоретических знаний, приобретенных самим студентом, с практикой. Если студент пассивен в приобретении знаний, то эффективность преобразования информации в знания будет невысокой, и сформированные знания не готовы к реализации на практике. В то же время реализация личностного потенциала студента подразумевает его деятельность «изнутри», направленную на раскрытие личностных, творческих, а потому индивидуальных способностей.

В этой связи в учебном процессе медицинского вуза особую значимость приобретают эвристические технологии, неразрывно связанные с информатизацией образования студента. В университете издано учебно-методическое пособие «*Эвристика и телекоммуникации в медицинском вузе*», которое пользуется большим спросом [7].

Важно понимать, что информатизация образования обеспечивает достижение двух стратегических целей: повышение эффективности всех видов образовательной деятельности на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий и повышение качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям информационного общества.

Использование средств инновационных информационных образовательных технологий в системе подготовки студентов приводит к обогащению педагогической и организационной деятельности вуза следующими значимыми возможностями: совершенствование методов, технологий отбора и формирования содержания образования; введение и развитие новых специализированных учебных дисциплин и направлений обучения, связанных с информатикой и информационными технологиями; внесение изменений в обучение большинству традиционных дисциплин, напрямую не связанных с информатикой; повышение эффективности обучения за счет повышения уровня его индивидуализации и дифференциации, использования дополнительных мотивационных рычагов; организация новых форм взаимодействия в процессе обучения и изменение содержания и характера деятельности обучающего и обучаемого; совершенствование механизмов управления системой образования.

Инновационное образование по своей сути всегда развивающее. В центре его – личность студента, который с помощью учебного материала как средства или условия развития учится самостоятельно получать знания, ставить перед собой цели, планировать и выполнять практическую работу и быть готовым к адекватной самооценке [8].

В педагогических инновациях заложен механизм качественного изменения отношения к знанию. Повышение творческого потенциала и профессионального мастерства – одна из главных целей инновационного образования.

Преподаватели сегодня не столько должны передавать собственные знания студентам, сколько уметь создать условия, в которых студенты смогут эффективно получать новую информацию, формировать новые идеи и умения. Они должны научить студентов трудиться творчески, используя уже имеющиеся знания и опыт, а не просто ставить вопросы и получать ответы, не только видеть проблемы, но и решать их [9].

Качество образования в ГрГМУ обеспечивается внедрением активных методик (ролевые игры, «мозговой штурм», кейс-методы, проблемные мини-конференции, опосредованное использование интернет-ресурсов на занятиях, учебные мастерские) и инновационных информационных образовательных технологий. В целях модернизации и внедрения информационных технологий, программной продукции в учебный процесс проводятся обучающие практические семинары по использованию информационных технологий. Имеется ряд актов внедрения информационных образовательных технологий, среди которых:

- дистанционное тестирование (онлайн);
- дистанционные интерактивные олимпиады;
- дистанционные конференции;
- дистанционные консультации перед экзаменами;
- интернет-форумы для организации коммуникаций при решении ситуационных задач, взаимобмена и анализа экспериментальных исследований, обсуждения тем и проблемных вопросов;
- стереоскопическое изучение головного мозга в 3D формате;
- очное применение интернет-ресурсов на занятиях с иностранными студентами.

В университете в 2010 г. проведена Республиканская конференция с международным участием «Современные образовательные технологии и методическое обеспечение в высшей медицинской школе». В апреле 2011 г. будет проходить вузовская конференция «Использование информационных образовательных технологий в вузе», а на октябрь запланирована Республиканская конференция «Инновационное образование и система менеджмента качества в вузе».

Процесс информатизации образования повышает уровень активности и реактивности обучаемого и обучающего, развивает способности альтернативного мышления, формирования умений разрабатывать стратегию поиска решений как учебных, так и прак-

тических задач, позволяет прогнозировать результаты реализации принятых решений на основе моделирования изучаемых объектов, явлений, процессов и взаимосвязей между ними.

Таким образом, в подготовке специалиста главным является не приобретение знаний и навыков, а формирование профессионального мышления. Профессионально компетентный специалист понимает цель и способен менять способы осуществления деятельности в соответствии с изменяющимися условиями. Чем больше творчества в работе специалиста, тем больше гарантий обретения им профессиональной компетентности. Поэтому при овладении навыками и умениями необходим творческий подход.

Профессиональное мышление и творческий подход к практической деятельности являются вершиной профессиональной компетентности специалиста, которая формируется на всех стадиях его непрерывного образования и служит неукоснительным требованием к подготовке и воспитанию элиты профессионалов, согласно политике в области качества образования Гродненского государственного медицинского университета.

Список литературы

1. Мясоедов, А. М. Профессиональная культура врача: структура, функции, уровни и компоненты / А. М. Мясоедов // Медицина. – 2009. – № 3. – С. 3–5.
2. Романцов, М. Г. Педагогические технологии в медицине: учеб. пособие / М. Г. Романцов, Т. В. Сологуб. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2007. – 112 с.
3. Усович, А. К. Реализация компетентностного подхода при обучении общепрофессиональным дисциплинам в медицинском вузе / А. К. Усович, В. А. Тесфайе, Т. И. Ким // Выш. шк. – 2009. – № 5. – С. 38–40.
4. Юрова, Н. В. Основные направления развития профессиональной компетентности / Н. В. Юрова // Инновационные образовательные технологии. – 2010. – № 2. – С. 59–64.
5. Кухарчик, П. Д. Повышение качества образования – одна из приоритетных задач педагогической науки / П. Д. Кухарчик, И. И. Цыркун, А. И. Андрапо // Весці БДПУ. Сер. 1. – 2009. – № 3. – С. 3–5.
6. Ровба, Е. А. Система менеджмента университета / Е. А. Ровба, Ю. Э. Белых, Е. Л. Разова // Выш. шк. – 2010. – № 1. – С. 24–26.
7. Хуторской, А. В. Эвристика и телекоммуникации в медицинском вузе / А. В. Хуторской, А. Д. Король. – Гродно: ГрГМУ, 2010. – С. 6–7.
8. Макаров, А. В. Компетентностно-ориентированные программы нового поколения: аналитический обзор / А. В. Макаров // Выш. шк. – 2010. – № 6. – С. 47–52.
9. Пономарев, Н. Л. Образовательные инновации: государственная политика и управление / Н. Л. Пономарев, Б. М. Смирнов. – М.: Academia, 2007. – 208 с.

Развитие критического мышления как средство формирования педагогической культуры будущих социальных работников

О. О. Прокофьева,

кандидат педагогических наук, доцент;

Е. И. Снопкова,

кандидат педагогических наук, доцент;

Могилевский государственный педагогический университет имени А. А. Кулешова

В соответствии с образовательным стандартом одной из задач подготовки специалиста по социальной работе выступает формирование и развитие социально-профессиональной компетентности, позволяющей сочетать академические, профессиональные, социально-личностные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности. Выпускник должен уметь генерировать продуктивные педагогические идеи профессиональной деятельности; учитывать возрастные, индивидуальные особенности личности в процессе осуществления профессиональной деятельности, в общении; эффективно организовывать свою профессиональную деятельность с использованием педагогических знаний (прогнозировать, планировать, осуществлять, анализировать, корректировать), решать задачи профессионального совершенствования; использовать педагогические знания в решении профессиональных задач [1].

Педагогика и социальная работа как отрасли научного знания и виды профессиональной деятельности имеют много точек соприкосновения. Одним из контекстов интеграции выступает тот факт, что педагогическая деятельность является составной частью любой социально направленной деятельности. В реальной практике педагогического образования в высшей школе поставлена задача разработки, воспроизводства и тиражирования таких технологий обучения, которые позволили бы реализовать парадигмальные сдвиги в процессе подготовки специалистов в направлении индивидуализации, дифференциации и личностной ориентации данного процесса. На наш взгляд, важно создать соответствующую среду в процессе освоения педагогических дисциплин будущими социальными работниками, которая позволит развить ценностное отношение как к педагогической, так и к социальной деятельности. В процессе изучения курса «Педагогика» формируется и развивается профессиональное мыш-

ление и педагогическая культура будущих социальных работников. Эффективному развитию мыслительных способностей студентов, навыков социальной коммуникации, умений высказывать собственные оценочные суждения, действовать в проблемной ситуации, анализировать различные подходы и концепции в педагогическом знании, с нашей точки зрения, будет способствовать организация семинарских занятий с активным использованием различных методов и приемов технологии развития критического мышления.

В логике ТРКМЧП (технологии развития критического мышления через чтение и письмо) смещаются акценты в деятельности преподавателя, который сознательно перестает быть обладателем «вечных истин», способен учиться у своих студентов. Роль преподавателя – роль умеющего уважать, способного к пониманию и поддержке, друга и помощника. В этих характеристиках проявляется реализация идей педагогической поддержки как одного из направлений гуманистической педагогики. При проектировании и реализации педагогического процесса в фокусе внимания преподавателя – личность познающего, самостоятельно доходящего до сути вещей студента, который имеет свою точку зрения, умеет сотрудничать с другими и не боится взять на себя ответственность за воплощение идеи.

А. И. Жук, характеризуя управление образованием в условиях реализации Национальной стратегии устойчивого развития Беларуси, отмечает такую важнейшую особенность непрерывного профессионального образования в режиме развития, как изменение педагогического взаимодействия преподавателя и студентов. Такое взаимодействие должно превратиться в налаженную совместную работу профессорско-преподавательского состава и обучающихся над решением образовательных задач и разрешением практических проблем. Новый подход предполагает следующий алгоритм учебной деятельности:

- *студенты должны обнаружить себя в проблемной ситуации и осуществить в ней самоопределение;*
- *выстроить индивидуальные и коллективные программы деятельности на основе собственного целеполагания;*
- *выявить недостаточность имеющихся средств;*
- *сформировать у себя навыки выхода в рефлективную позицию по отношению к своей деятельности и управления ею;*

• *научиться координировать и кооперировать свои усилия с усилиями других в рамках коллективно-творческого решения учебных и профессиональных проблем [2].*

ТРКМЧП позволяет реализовать вышеуказанный инновационный подход к учебному процессу при изучении курса «Педагогика» в разных аспектах: к отбору и определению содержания учебного материала (содержание превращается в средство активного воздействия на различные когнитивные и психоэмоциональные процессы, развивающиеся в учении); выстраиванию процесса обучения, ориентированного на овладение студентами профессиональными умениями, предполагающими самостоятельность и творчество; формированию демократического стиля педагогического общения, способствующего созданию среды для развития профессионального мышления, субъектной позиции будущего социального работника и педагогической культуры в целом.

Развитию вышеуказанных способов деятельности содействует активная самостоятельная работа студентов. Формы такой работы разнообразны: составление тезаурусов категорий и понятий, работа с нормативными документами системы образования Республики Беларусь, выполнение проектных заданий, подготовка презентаций, составление концептуальных таблиц, написание эссе, сочинений, тезисов, подготовка видеороликов, коллажей, моделирование дидактического обеспечения разной типологии и др.

В арсенале педагогических средств технологии развития критического мышления большое количество разнообразных методов и приемов, позволяющих создать свои смыслы по изучаемым проблемам и соотнести их с культурными образцами. Приведем пример методического приема «Думай – Делись на пары – Делись мнениями». Алгоритм его реализации может быть следующим: студенты получают задание, используя свои микротезаурусы, выделить существенные признаки образования, обучения и воспитания как основных категорий педагогической науки (работа индивидуальная, в парах, фронтально в группе); соотнесение своего понимания основных категорий педагогики с культурным образцом – идеями текста В. В. Краевского «Объект и предмет педагогической науки» и работа над вопросом «Как эти категории соотносятся с объектом педагогической науки?»; сопоставление основных категорий педагогической науки по степени абстрактности и широты [3].

Теоретик технологии развития критического мышления Д. Клустер обращает внимание на такие характеристики критического мышления студентов, как самостоятельность, информационность, проблемность, аргументированность и доказательность, со-

циальность или коллективная работа над учебными заданиями. Все эти качества критического мышления развиваются в различных видах активной познавательной деятельности студентов на стадиях вызова, осмысления и рефлексии в учебном процессе. Важнейшую роль для развития педагогических способностей будущих социальных работников играет этап организации деятельности студентов как на каждом конкретном занятии, так и в начале прохождения дисциплины или учебной темы. На этапе целеопределения дифференцируется и индивидуализируется деятельность каждого, обучающиеся включаются в такие виды деятельности, как, например, отбор целей из предложенного преподавателем набора, их дополнение; афиширование своих целей, знакомство с целями других; введение контекстных учебных проблем и задач, использование различных стратегий прогнозирования как возможных затруднений, так и уже имеющихся возможностей для успешного выполнения учебной задачи (стратегии «план действий», «SWOT», «анализ силовых полей» и др.).

Для актуализации опорных знаний студентов и прогнозирования освоения учебной информации по изучаемой теме эффективными являются следующие методы: «Перекрестная ассоциация», «Аллитерация», «Концептуальная таблица», «Таблицы ЗХУ (Знаю – Хочу узнать – Узнал)» и др. На стадии осмысления для решения дидактической задачи личностного включения студентов в понимание изучаемых проблем применяются такие методы, как «Зигзаг», «Чтение-суммирование в парах», «Обзор мнений методом ротации» и др. [4]. ТРКМЧП предоставляет возможность активного использования различных форм организованного дискуссионного диалога. В качестве примера приведем алгоритм реализации метода «Перекрестная дискуссия»:

- *индивидуальная работа студентов с текстами Я. А. Коменского, составление тезисного конспекта «Основные положения научно-педагогической системы Я. А. Коменского»;*
- *работа в микрогруппах по заполнению таблицы (таб.);*
- *затем группы представляют результаты своей работы, комментируют сделанные записи, подтверждают аргументы цитатами из текстов Я. А. Коменского.*

Сочетание названных методов позволяет создать условия для осмысления учебного материала, формирования собственной позиции и оценочного отношения к изучаемым явлениям и процессам, превращения информации в личностное знание.

В настоящее время происходит коренная трансформация педагогического образования в направлении отказа от однонаправленных, однозначных и одномерных процессов, в связи с которой появля-

Матрыца для арганізацыі перакрестнай дыскусіі

Аргументы «за»	Вопрос для дыскусіі	Аргументы процiв
	Согласны ли Вы, что идеи Я. А. Коменского актуальны и не потеряли своей прогностической значимости в области педагогики?	

ются разные его версии. В соответствии с принципом паритетности и приоритетности в образовании (Ш. А. Амонашвили, В. И. Загвязинский) в теории и практике педагогического процесса должны быть равно представлены различные версии и стратегии образования. На уровне же локальной образовательной ситуации выявляются приоритеты, происходит расстановка акцентов и выбираются наиболее соответствующие для той или иной специальности стратегии, модели, технологии педагогического образования.

Важность разных версий содержания образования и технологий его освоения актуализируется, с нашей точки зрения, и тем, что в учебной деятельности способности обучающихся не только проявляются, но и в ней же развиваются. Возникает прямая зависимость между содержанием образования и формами его освоения, с одной стороны, и зависимость между насыщенной интеллектуальными ресурсами средой и эффективностью обучения – с другой. Идеи технологии развития критического мышления и их реализация в процессе преподавания педагогики будущим социальным работникам – один из вариантов диверсификации педагогического образования как закономерной тенденции в развитии высшей школы.

Внедрение современных образовательных технологий в педагогический процесс высшей школы актуализирует проблему соответствующего научно-методического обеспечения. Авторами статьи подготовлено и издано учебное пособие «Педагогика: практикум с использованием методов и приемов технологии развития критического мышления». Оно прошло экспертизу в учебно-методическом объединении высших учебных заведений Республики Беларусь по гуманитарному образованию и получило гриф «Рекомендовано в качестве учебно-методического пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 1-86 01 01 «Социальная работа»». Пособие состоит из трех блоков.

I блок «Технология подготовки студентов к занятию» включает вопросы для изучения, учебно-ис-

следовательские задания и путеводитель по литературе для самостоятельной работы по теме.

II блок «Технология проведения занятий» представлен на основе реализации трех стадий – вызова, осмысления и рефлексии. Стадия вызова направлена на актуализацию опорных знаний студентов, мотивацию учебной деятельности, целеполагание. Стадия осмысления предполагает изучение предметного материала на уровне понимания и выращивания собственных способов учебной и профессиональной деятельности. Стадия рефлексии – анализ, творческую переработку и интерпретацию изученной учебной информации.

III блок «Методическое обеспечение учебных занятий» включает авторские тексты как содержательную основу для осмысления и понимания учебного материала.

В современном меняющемся и динамичном мире профессионал находится в ситуации быстрого «старения» профессиональных знаний, в связи с чем умения приобретать знания становятся важнее умений использовать и транслировать их. Парадигма учения, связанная с осознанным «выращиванием» собственного знания каждым субъектом образовательного процесса, выдвигает задачу разработки и использования соответствующих обучающих технологий в высшей школе. Рефлексия собственного практического опыта авторов статьи позволяет утверждать, что технология развития критического мышления может выступить одним из инструментальных средств развития педагогической культуры будущих социальных работников.

Список литературы

1. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность – 1-86 01 01 «Социальная работа». – Минск, 2008. – 62 с.
2. Жук, А. И. Управление образованием в условиях перехода к обществу знания и реализации Национальной стратегии устойчивого развития Беларуси / А. И. Жук // Кіраванне ў адукацыі. – 2009. – № 1. – С. 4–9.
3. Прокофьева, О. О. Педагогика: практикум с использованием методов и приемов технологии развития критического мышления: учеб.-метод. пособие для студентов специальности «Социальная работа» / О. О. Прокофьева, Е. И. Снопкова. – Могилев, 2009. – 240 с.
4. Буйских, Т. М. Критическое мышление в преподавании общественных дисциплин: метод. пособие для преподавателей вузов / Т. М. Буйских. – Бишкек, 2003. – 190 с.

У якасці анатацыі да публікуемага ў чарговым выпуску рубрыкі «Інавацыі» артыкула прапануем вытрымку з прадстаўленай на яго рэцэнзіі загадчыка лабараторыі опытка-электронных і магнітных вымярэнняў Інстытута фізікі НАН Беларусі доктара тэхнічных навук В. Н. Ільіна: «В настоящее время во всем мире созданию систем автоматизированного контроля, интеллектуальных сенсорных систем уделяется пристальное внимание. Однако философское осмысление и методологическое освещение вопроса синтеза интеллектуальных и сенсорных процедур как в отечественной, так и в зарубежной литературе представлено довольно слабо. С учетом этого повышается значимость публикации материалов, касающихся анализа такой актуальной и важной проблемы, как методология сенсорно-интеллектуальных технологий». Тэма, якую закранае аўтар артыкула, без сумнення, надзвычай цікавая супрацоўнікам вышэйшай школы многіх спецыяльнасцей.

Рэдакцыя «ВШ»

Синтез сенсорных и интеллектуальных технологий в научном познании

В. М. Колешко,

зав. кафедрой, доктор технических наук,
профессор, лауреат Государственной премии,

А. В. Гулай,

кандидат технических наук, доцент,
лауреат Государственной премии,

В. А. Гулай,

преподаватель;
кафедра «Интеллектуальные системы» БНТУ

Ускорение развития и использование количественных методов в науке, технике и производстве стимулируют интерес к методологическим и теоретическим вопросам измерения, контроля параметров и характеристик объектов окружающего мира, а также к проблемам анализа получаемой информации об изучаемых явлениях. Причем интеграционные тенденции в развитии знания обуславливают перенесение методов и средств, ранее использовавшихся главным образом в естественных науках и технике, в обществоведческие дисциплины. Поэтому в обозначенной области исследований достаточно остро стоит задача осмысления общенаучного и общепсихологического аспектов современных методов познания окружающей действительности, таких, например, как интеллектуальный сенсорный контроль.

В силу того, что сегодня к контролю и анализу данных прибегают не только в традиционных рамках физического эксперимента, но и в таких общественных науках, как психология, социология, педагогика, лингвистика, экономика, проблематика получения и обработки сведений о внешнем мире становится одной из центральных в теории и методологии эмпирических наук. В результате этого чрезвычайно актуальны пони-

мание и истолкование общих концептуальных, теоретических и методологических аспектов современных приемов познания мира, их философское объяснение и обоснование. Проблема приборного получения и обработки сведений о свойствах явлений окружающей действительности настоятельно требует анализа ее в связи с введением интеллектуальных технологий в процедуры измерения, контроля и обобщения данных. Актуальность и новизна поставленной задачи исследования обусловлены все более широким использованием интеллектуальных сенсорных систем, причем как в физических, так и во внефизических научных отраслях.

Рассмотрение вопросов, непосредственно касающихся применимости сенсорно-интеллектуальных технологий в эмпирических науках, не является сугубо теоретической задачей, поскольку оказывает существенное влияние на практическое использование разрабатываемых методик в самых разных областях знания, в технике и производстве. Значение взаимоотношения, взаимовлияния теоретического, методологического и практического в исследовании сенсорного контроля значительно возрастает при сопряжении его с интеллектуальной обработкой получаемых в результате его применения данных. Отсюда вытекает потребность в тщательном подходе к вопросам методологии синтеза сенсорных и интеллектуальных технологий научного познания, в философском осмыслении различных аспектов сенсорно-интеллектуальных процедур.

Сенсорный контроль в интеллектуальных технологиях познания мира: методологические представления

Анализируя значение сенсорных технологий в научном познании, необходимо, по нашему мнению, прежде всего назвать те признаки, которые сближают сенсорный контроль с измерением, и те его особенности, которые дистанцируют данное понятие от изме-

рения. Так, измерение выступает в качестве одной из главных категорий в таких дисциплинах, как метрология и наукометрия, которые, без сомнения, занимают особое место среди исследовательских направлений общенаучного характера [1]. Однако с развитием новых областей знания и практики возрастает необходимость в научных отраслях, ориентированных на аппаратное обеспечение измерений при решении практических задач (причем задач как технической, так и обществоведческой направленности). Поэтому выделяется особое научно-техническое направление – сенсорный контроль, – требующее своих и во многом специфических методов, которые связаны с опирающейся на измерения проблематикой создания специального инструментария контроля изучаемых, проектируемых или управляемых систем и процессов. Создание методов и электронных средств автоматической обработки данных – один из существенных факторов, стимулирующих развитие сенсорного контроля (как параллельного научно-технического направления). Здесь речь идет в первую очередь о компьютерной технике и программировании, теоретической кибернетике и информатике, теории наблюдений и обработки их результатов, теории принятия решений и планирования эксперимента.

Следует отметить, что сенсорный контроль почти не попадает в поле методологического видения и философского осмысления, чему есть определенные объяснения. Дело в том, что сенсорный контроль, будучи востребованным и актуальным во всех современных науках, во многом по-своему интерпретируется, по-иному трактуется в разных научно-технических областях. Вопросы сенсорного контроля, недостаточно отдифференцированные от задач измерения, маскируются уже созданным фоном методологического анализа измерения и анализируются философами преимущественно в контексте измерения, причем в совершенно незначительной степени – в контексте наук об обществе. Достаточно тонкие отличия сенсорного контроля и измерения лежат в области глубокого понимания их специфических технических проблем. Они не всегда доступны для разграничения указанных методов познания на общенаучном и методологическом уровнях.

Рассматривая сенсорную систему в качестве основного варианта реализации технологии интеллектуального сенсорного контроля, в первую очередь определим основные функции и технические признаки, которые отличают ее от измерительных, аналитических устройств. Под сенсорной системой понимается сочетание чувствительных органов, обеспечивающих восприятие информации о параметрах изучаемого объекта и ее собственном состоянии, а также подсистемы переработки сигналов чувствительных элементов (первичных преобразователей) в информационные образы или управляющие команды автоматов. Интеллектуальные

функции сенсорной системе придает наличие интеллектуальной подсистемы обработки сенсорной информации, поставляемой чувствительными элементами, о контролируемых внешних факторах и о внутреннем состоянии системы. В общем случае в качестве сенсорного элемента сенсорно-интеллектуального комплекса можно рассматривать любое устройство ввода, с помощью которого интеллектуальная подсистема получает данные для обработки.

Таким образом, главное отличие сенсорной системы от измерительного устройства, которое является в определенном смысле ее прототипом, заключается в более широком функциональном назначении данной системы: она осуществляет как контрольно-измерительные функции, так и преобразование сенсорных сведений с целью снижения информационной избыточности (рис. 1). Под снижением информационной избыточности здесь понимается решение задач распознавания информационных образов в исследовательской работе или формирование управляющего сигнала в системах автоматического регулирования.



Рис. 1. Взаимосвязь сенсорных и интеллектуальных процедур при контроле параметров изучаемого объекта

Если информация о результатах контроля предназначена для восприятия и анализа человеком, при создании интеллектуальных сенсорных систем учитываются его психофизиологические особенности. Интеллектуальная подсистема формирует информационный образ исследуемого явления в цифровом, буквенном, графическом или ином виде с учетом многообразия контролируемых параметров. В случае использования сенсорного контроля для реализации процедур автоматического управления итогом преобразования сенсорных данных является формирование динамического управляющего параметра. В этом случае сенсорно-интеллектуальная процедура представляет собой ряд сложных опосредований (в электронных контрольно-управляющих устройствах), чаще всего недоступных для отслеживания человеком. Анализу в этом случае подвергается только окончательный результат технологического процесса, автоматически управляемого по сенсорным данным.

Одно из существенных отличительных свойств сенсорной системы заключается в том, что реализация ею сенсорных функций происходит на основе преобразования любого контролируемого параметра в измеряемый электрический сигнал. Именно это обстоятельство позволяет подходить с единых методологических позиций к анализу биологических и технических сенсорных систем и использовать такой метод исследования интеллектуального сенсорного контроля, как биотехнические и психофизические аналогии [2]. Установление данных аналогий в исследовании интеллектуального сенсорного контроля является одним из веских оснований для методологического отмежевания его от измерения, для которого такие аналогии принципиально неопределимы. Всякие попытки поиска подобных аналогий в измерении трансформируют данное понятие (даже в варианте автоматического измерения) в такой степени, что непременно и неизбежно сводят предпринимаемое исследование к анализу категории «интеллектуальный сенсорный контроль».

Наличие интеллектуального модуля в составе сенсорной системы позволяет дополнить ее аналитические функции по контролю внешних факторов функциями рефлексии системы о самой себе, фактически поставив ее в условия сенсорно-интеллектуального самообеспечения. Среди таких возможностей системы в первую очередь следует назвать реализацию функций самодиагностики, самокоррекции и самоаттестации. Введение функции самодиагностики исключает использование сенсорных сигналов с выхода неисправных чувствительных элементов. Реализация функции самокоррекции – это, например, автоматический выбор диапазона контроля при значительном изменении исследуемого параметра. Сопровождение результатов сенсорного контроля дополнительной информацией об их достоверности представляет собой выполнение задачи самоаттестации сенсорной системы.

Следует отметить, что концепция интеллектуального сенсорного контроля в физике и родственных научных направлениях, а также характер интеллектуального контроля в общественных науках (например, в социологии, педагогике, психологии, лингвистике, экономике) выражаются с разной степенью определенности. Так, физический контроль относится к реальным объектам, не зависящим от познающего субъекта, и основан на сравнении физической величины с определенным количеством (выбранным в качестве единицы) однородного параметра. Внефизический контроль концептуально и операционально опосредован человеком и его субъективными свойствами (эмоциями, желаниями, установками) и чаще всего трактуется как классификация явлений, при которой каждой определенной группе объектов приписывается определенный знак, символ. Причем операционально процедура внефизического контроля определяется

весьма нечетко, под измерительными инструментами понимаются концептуальные, специфические средства определенных наук.

Анализ показывает, что сенсорный контроль можно отнести к общенаучным понятиям, отличительная черта которых состоит в том, что, приближаясь к философским понятиям (а иногда и не уступая им) по своей общности и широте применимости, они (в определенных пределах) допускают или требуют уточнения средствами логико-математического аппарата. Методологическая функция понятия «сенсорный контроль» (равно как и понятия «измерение») заключается в его опосредующей роли: оно служит средством опосредования философских идей «количества» и «качества» в отношении реальных свойств явлений и характеристик объектов, изучаемых специальными науками физического и обществоведческого направления. Широкие возможности математической экспликации, заложенные в построении интеллектуальной составляющей процедур сенсорного контроля, отграничивают анализируемые общенаучные конструкты от философских категорий, носящих исключительно содержательный характер.

Значение интеллектуальной составляющей в сенсорной технологии познания окружающей действительности

Ряд существенных особенностей процессу исследования придает наличие интеллектуальной составляющей в системе сенсорного контроля изучаемого явления. Интеллектуальные технологии, многократно пронизывая сенсорный контроль, во многом специфицируют сенсорные системы, придавая им особые функции. Задачи, решаемые с использованием интеллектуальных сенсорных систем, имеют сложный, комплексный характер, их нельзя оценивать исключительно с какой-то одной стороны – только эмпирически или чисто математически. Незменная функция, реализуемая в процессе интеллектуального сенсорного контроля, коренится во взаимосвязях между их концептуальными и операциональными аспектами, в их надлежащей спецификации, которая соотнесена с природой объекта исследования, применяемым способом контроля, используемыми сенсорными средствами, интеллектуальной обработкой результатов.

Именно в этом содержится ответ на вопрос о том, какое место занимает интеллектуальная сенсорная технология в системе современных научных процедур познания мира (рис. 2). Наиболее приемлемой в нашем исследовании является следующая позиция, характеризующая разные аспекты сенсорного контроля, его роль в процессе познания и применение в практике.

Если принять в расчет посредническую функцию сенсорного контроля (как и его прототипа – измерения), выступающего в процессе научного познания в качестве связующего звена между эмпирическими знаниями и их математическим выражением, то интеллектуальный сенсорный контроль можно истолковать как эмпирико-математический метод. С методологической точки зрения он включает в себя на равных началах эмпирико-операциональный и концептуально-математический компоненты, причем данные компоненты определяются в наибольшей степени соответственно сенсорной и интеллектуальной составляющей интеллектуальной сенсорной системы.



Рис. 2. Роль и место интеллектуальных сенсорных технологий в познании окружающей действительности

Здесь следует указать на огромную ориентирующую, а иногда и основополагающую роль теории в процессе осмысления результатов сенсорного контроля. Дело в том, что решение такого важного вопроса, как осмысленность результатов контроля зависит от принимаемой теоретической концепции в построении и использовании интеллектуальной сенсорной системы. Особенно сильно этот фактор проявляется в случае представления результатов контроля в виде объемных и сложных информационных образов или многомерных зависимостей параметров контролируемого объекта. Более того, математическая модель, создаваемая в рамках интеллектуальной системы (как, впрочем, и всякая другая модель [3]), имеет в своей основе определенную гипотезу или теорию.

Поскольку в научной практике термин «сенсорный контроль» используется с разной степенью широты, особый интерес вызывает трактовка объема данного понятия в контексте анализа его интеллектуальных реализаций. По нашему мнению, понимание процедур сенсорного контроля должно осуществляться в самом широком смысле, т. е. включать процессы как основанные на измерении, так и отождествляемые со шкалиро-

ванием (использованием шкал порядка, номинальных шкал). Такой подход позволяет обоснованно говорить о применении интеллектуальных сенсорных технологий не только в физических, но и в общественных науках, в которых сенсорные процедуры методологически связаны в первую очередь с классификацией. Более того, применение специфических математических процедур обработки информации, доступных интеллектуальным системам, например аппарата нечеткой логики, приближает методы классификации к метрологическим технологиям, делая сенсорный контроль доступнее в гуманитарной сфере знания.

Обработка сенсорных данных в интеллектуальной подсистеме очень часто связана с переходом к номинальным шкалам и в физическом контроле, причем в объеме одной сенсорной системы может быть (параллельно и последовательно) использовано несколько таких шкал. Это наблюдается, например, при многокритериальном, многомерном контроле, основанном на одновременном анализе нескольких величин разной физической природы и интеллектуальном формировании информационного образа исследуемого явления и при получении обобщенного управляющего параметра. Такая процедура обработки сенсорных данных реализуется, в частности, с помощью искусственных нейронных сетей.

Таким образом, принятая нами трактовка проблемы синтеза сенсорных и интеллектуальных технологий не требует однозначно соотносить «сильные» виды сенсорного контроля (метризация) только с физической сферой познания, а «слабые» виды контроля (шкалирование) – только с гуманитарным знанием. Так, контроль физических величин может использоваться в «слабом» варианте, когда осуществляется автоматическое управление по величине отклонения контролируемого признака от его эталонного значения. С другой стороны, «сильные» варианты сенсорного контроля реализуются в процессе приборного определения характеристик некоторых процессов в гуманитарной сфере.

Принятая гибкая позиция в данном концептуально-терминологическом вопросе требует признать нецелесообразным ограничение понятия «сенсорный контроль» каким-либо определенным классом процедур. Под это понятие следует подвести и «сильные», и «слабые» виды контроля, причем как в физической, так и во внефизической сфере познания.

Приняв представление сенсорных данных в шкалах порядка в качестве полноценного вида сенсорного контроля, можно сразу отметить ту важную

методологічну роль, которую в исследовании интеллектуальных сенсорных систем играет логическая теория бинарных отношений. При анализе качественных данных их агрегированное описание интеллектуальной системой осуществляется в различных неколичественных терминах группировок и упорядочений. Убедительным представляется предположение, что любая качественная информация об исследуемых объектах (в том числе номинальные признаки) может быть представлена бинарными отношениями или их матрицами смежности на множестве рассматриваемых объектов. Такой признак на множестве объектов характеризуется разбиением этого множества на классы объектов, имеющих близкие друг другу значения этого признака. В случае, когда сенсорная информация относится не только к упорядочению значений контролируемого признака, но и к расстояниям между значениями, применяется несколько бинарных отношений и соответствующим образом задаются указанные расстояния.

Поскольку интеллектуальный сенсорный контроль можно считать факторизирующей процедурой (вся область контролируемых величин разбивается на непересекающиеся классы, в своей совокупности эту область исчерпывающие), необходимо указать те интеллектуальные технологии, с помощью которых проводится это разбиение. Классификация признаков является одной из традиционных операций интеллектуальной обработки данных, например, с помощью искусственных нейронных сетей, в которых используются детерминированные алгоритмы обучения [4]. Примечательно, что число признаков определяет размерность пространства, из которого выбираются все вводимые объекты: для n признаков пространство оказывается n -мерным. Модель искусственной нейронной сети с n -входными элементами будет n -мерной гиперплоскостью, которая разделяет все объекты на соответствующие классы (линейная задача). В случае разделения объектов на классы с использованием нескольких гиперплоскостей проблема классификации является нелинейной. В рассматриваемом случае происходит управляемое обучение нейронной сети: она обучается классифицировать объекты в соответствии с инструкциями – целевой выходной признак дает информацию сети о том, к какому классу следует научиться относить входной параметр.

В случае обучения без управления таких инструкций нет, и нейронная сеть проводит кластеризацию объектов (разделение на группы) самостоятельно. Разделение объектов на кластеры удовлетворяет следующим требованиям: объекты внутри одного кластера в некотором смысле подобны; кластеры, подобные в определенном смысле, размещаются достаточно близко один от другого. В графической интерпретации процесса кластеризации соответствующая объекту точка попадает в определенный кластер, если она

располагается ближе к точкам этого кластера в сравнении с точками, принадлежащими другим кластерам. Мерой близости (подобия) двух точек p и q служит, например, квадрат евклидова расстояния между ними: $d_{pq} = \sum (x_{pi} - x_{qi})^2$, где x_{pi} , x_{qi} – соответственно i -я координата точек p и q ; n – значение размерности.

Из полученных ответов на философские вопросы теории сенсорного контроля, ответов, являющихся результатом анализа теоретических и методологических проблем данного метода научного познания, совершенно отчетливо вытекают следующие выводы. Интеллектуальная часть сенсорной системы служит эффективным техническим средством расширения рамок сенсорного контроля за счет преодоления ограничений, определяемых количественными аспектами реальных объектов и явлений. Интеллектуальная система в наибольшей степени допускает сравнение разных объектов относительно какого-то общего свойства, и данное упорядочение сведений является достаточной предпосылкой для расширенного толкования понятия «сенсорный контроль». Интеллектуальная подсистема связывает сенсорные результаты с моделью, построенной на основе определенной гипотезы или теории, и придает сенсорному контролю смысл и функции верификации или фальсификации данной гипотезы или теории.

Методологическое осмысление проблем интеллектуального сенсорного контроля особенно актуально и значимо, поскольку без информативного, богато количественно отображенного и на достаточно глубоком уровне автоматически обработанного сенсорного материала затруднительна реализация основных возможностей современных наук. Проблемными областями, настоятельно требующими применения сенсорно-интеллектуальных процедур, являются: построение математических и кибернетических моделей анализа данных; автоматическое управление большими технологическими машинами; моделирование сложных технических, природных и социальных процессов; концептуализация знаний в искусственных интеллектуальных системах. Фактически это означает, что сенсорный контроль, дополненный интеллектуальными процедурами и реализованный на основе современных технологических решений, потенциально можно считать почти безгранично применимым.

Список литературы

1. Берка, К. Измерения. Понятия, теории, проблемы / К. Берка. – М.: Прогресс, 1987. – 320 с.
2. Колешко, В. М. Когнитивная многомерность – основа синергизма интеллектуальной технологии поиска знаний / В. М. Колешко, А. В. Гулай, В. А. Гулай // Выш. шк. – 2010. – № 2. – С. 20–25.
3. Шрейдер, Ю. А. Системы и модели / Ю. А. Шрейдер, А. А. Шаров. – М.: Радио и связь, 1982. – 152 с.
4. Каллан, Р. Основные концепции нейронных сетей / Р. Каллан. – М.: Изд. дом «Вильямс», 2001. – 288 с.

Артыкул прафесара А. С. Міхалёва прадстаўляем вытрымкай з рэцэнзіі прафесара кафедры кіравання інфармацыйнымі рэсурсамі Акадэміі кіравання пры Прэзідэнце Рэспублікі Беларусь: «Вероятно, что оценивание тех или иных деятельных компетенций давало бы более точный результат не дважды в учебном году, а, например, ежемесячно. Используя подходы автора в соответствии с теоремой Котельникова, частота квантования показателей качества обучения в этом случае уменьшила бы ошибки представления непрерывного процесса обучения и подготовки специалистов. Абсолютно согласен с выводами статьи, что учреждение образования, используя приведенную методику, получает возможность с первого семестра и до конца обучения оценивать формирование компетентности каждого из обучающихся по отдельным дисциплинам и в целом по учебному плану. Материалы статьи могут стать фундаментом для создания информационных систем управления учебным процессом».

Рэдакцыя «ВШ»

Математическая знание-деятельностная модель специалиста

А. С. Михалёв,

доктор технических наук, профессор кафедры философии и методологии университетского образования РИВШ

Для достижения поставленной цели деловитость нужна не менее, чем знания.

П. Бомарше

Глобальный финансово-экономический кризис показывает, насколько велика роль профессиональной компетентности специалистов различных уровней и иерархий при управлении сложными социально-экономическими системами. Этот кризис в еще большей степени обострил продолжающийся вот уже более полувека всеобщий и системный кризис мировой образовательной системы и стал для нее очередным вызовом времени [1; 2].

Американская академическая общественность отвечает на этот вызов, консолидируя свои усилия вокруг «национального крестового похода» на проблемы образования, объявленного правительством США в ряде крупномасштабных образовательных программ. Обладая значительно меньшим по сравнению с США финансовым потенциалом, страны Европы объединяют достижения и возможности своих образовательных систем в ходе Болонского процесса. Страны СНГ, находясь в состоянии переходного процесса к рыночной экономике и не имея сколь-нибудь соизмеримых возможностей по сравнению с ведущими странами «технологического ядра» [3], одна за другой присоединяются к Болонскому процессу, оперативно заимствуя все самое ценное, что было достигнуто в мировой и европейской образовательных системах [4; 5].

В ходе Болонского процесса, на стыке интересов университетов и европейских работодателей была выработана новая, так называемая компетентностная, парадигма образования, интенсивно формируется представление об «идеальном выпускнике» вуза, о кодексе «идеального служащего». И хотя дискуссии вокруг этих новшеств все еще продолжаются, вполне очевидно, что традиционное для высшей школы знаниевое проблемно-инновационное «поле» будет дополнено «деятельностным», так что современную парадигму образования следует трактовать как «знание-деятельностную» [6]. Ниже предпринята попытка разработки и обоснования математической модели специалиста, в той или иной степени отвечающей указанной парадигме.

Обоснование модели специалиста. В качестве исходной математической модели примем хорошо известное в теории решения изобретательских задач понятие о степени идеальности технических систем:

$$I = \frac{\Phi}{C_1 + C_2}, \quad (1)$$

где Φ – количество и качество функций, выполняемых системой; C_1 – затраты производителя системы по ее изготовлению; C_2 – затраты покупателя системы в процессе ее использования.

Используя метод аналогий, будем считать, что при постановке нашей задачи в выражении (1) I – степень идеальности специалиста; Φ – количество и качество функций, которые он способен выполнять в ходе профессиональной деятельности; C_1 – затраты образовательной системы на подготовку специалиста; C_2 – затраты работодателя на содержание специалиста.

Из выражения (1) вполне очевидно, что степень идеальности специалиста тем выше, чем больше числитель (количество и качество его функций) и чем меньше знаменатель (совокупные расходы на

его подготовку и содержание). Здесь уместно подчеркнуть, что в полной аналогии с техническими системами затраты C_1 и C_2 , а также Φ достаточно сложным образом взаимозависимы. При уменьшении затрат C_1 на подготовку специалистов в образовательной системе неизбежно снижается ее качество Φ , в связи с чем должны увеличиваться расходы C_2 на доучивание, переподготовку, повышение квалификации и адаптацию специалиста к рабочему месту. В результате этих дополнительных расходов, в основном за счет работодателей, знаменатель (1) в целом увеличивается, одновременно возрастает Φ , т. е. качество специалиста подтягивается «до кондиции», но процесс его формирования, естественно, замедляется. Вот почему работодатели предпочитают заполнять имеющиеся вакансии опытными, сложившимися, «готовыми» специалистами, всячески избегая молодых выпускников вузов.

Для дальнейшей конкретизации модели специалиста сформулируем основные требования к ней в следующем виде:

- модель должна обеспечивать возможность количественных расчетов, т. е. быть в полной мере математической;

- не должна допускать операций сложения принципиально различных «знаниевых» и «деятельностных» характеристик специалиста;

- должна обеспечивать некую взаимозаменяемость «знаниевых» и «деятельностных» характеристик;

- должна быть достаточно понятной и простой для практического использования.

По нашему мнению, указанным требованиям вполне отвечает следующая модель:

$$И = \frac{\sum_{i=1}^n Z_i \times \sum_{j=1}^m D_j}{C_1 + C_2}, \quad (2)$$

где Z_i – i -я «знаниевая» компетенция специалиста; D_j – j -я «деятельностная» компетенция.

В модели (2) четко разграничены достижения в обучении, которые названы «знаниевыми» компетенциями и выходящие за их рамки иные достижения, которые названы «деятельностными» компетенциями. Это в полной мере соответствует позиции, высказанной в документе «Регулирование образовательных структур в Европе» [7]. Как и в упомянутом документе, в выражении (2) под Z_i следует понимать объем знаний специалиста по i -й дисциплине, который не только может, но и должен быть оценен количественно в баллах традиционными или инновационными методами педагогической квалиметрии (с помощью экзаменов, тестирования и т. п.). При этом термин «знание-

вые компетенции» можно считать эквивалентным так называемым ЗУНам (знание, умение, навыки), широко применяемым в высшей школе.

Сумма деятельностных компетенций D_j в модели (2), по нашему мнению, тесно связана с понятием «личность». Действительно, в [8, с. 314] это понятие определено следующим образом:

- 1) человеческий индивид как субъект отношений и сознательной деятельности;

- 2) устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как члена того или иного общества или общности.

Проблема личности в цикле социально-гуманитарных дисциплин – это прежде всего вопрос о том, какое место занимает человек в мире, чем он фактически является, более того, чем он может стать, т. е. может ли человек стать хозяином собственной судьбы, может ли он «сделать себя самого», создать свою собственную жизнь. «Ядро» личности как субъекта сознательной деятельности лежит, по мнению психологов, в мотивационной сфере (потребности, интересы, направленности). Как подчеркивается в специальной литературе по теории личности и теории лидерства, важное место для личности занимают самосознание, самооценка, самоуважение – от этого зависит уровень притязаний и поведение личности на деятельностном «поле».

Для количественной оценки любой деятельностной компетенции D_j в Минском институте управления предложен, разработан и экспериментально опробован в ходе инновационного проекта «Портфолио» метод групповых взаимооценок, который в исчерпывающей мере опубликован в [9]. Суть его в том, что вся учебная группа студентов выступает в качестве экспертов, а каждый из студентов этой же группы является объектом экспертизы по каждой из деятельностных компетенций.

Таким образом, при реализации знание-деятельностной парадигмы обучения достижения каждого из студентов оцениваются как сообществом преподавателей (на знаниевом «поле»), так и сообществом студентов (на деятельностном «поле»).

Поскольку количественные оценки остальных величин (C_1 и C_2) не вызывают сколь-нибудь заметных принципиальных затруднений, модель (2) вполне допускает количественные расчеты, т. е. является в целом математической.

Вместе с тем в виде (2) модель оказывается достаточно сложной для практического использова-

ния. Действительно, число n (прослушанных специалистом дисциплин) составляет в современных учебных планах $80 \div 85$, число деятельностных компетенций m также может достигать нескольких десятков, что делает числитель (2) весьма громоздким. В связи с этим перейдем в выражении (2) к средним оценкам, т. е.:

$$И = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n 3_i \times \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m D_j}{C_1 + C_2} = \frac{3 \times D}{C_1 + C_2}. \quad (3)$$

В виде (3) модель предельно упрощается, так как первый сомножитель в числителе представляет собой не что иное, как хорошо известный всем средний балл, полученный специалистом на знаниевом «поле» за время обучения. Есть все основания назвать этот сомножитель «знаниевой компетентностью» и считать его личностным свойством специалиста, интегрально характеризующим его познавательные способности. Второй сомножитель в числителе (3) представляет собой усредненную оценку m деятельностных компетенций, и ее с тем же основанием целесообразно называть «деятельностной компетентностью». Таким образом, числитель модели (3) представляет собой произведение двух компетентностей, т. е. знание-деятельностную компетентность.

По нашему мнению, полезно найти некоторые аналогии между этими вновь введенными понятиями и хорошо известными понятиями из других областей знаний. Обратимся с этой целью к механике, в которой механическая работа A постоянной силы F на отрезке пути S вычисляется по формуле

$$A = F \times S \times \cos \alpha, \quad (4)$$

где α – угол между векторами силы F и перемещения S .

Весьма примечательно здесь то, что термин «работа» в ходе развития человеческой цивилизации приобрел чрезвычайно широкий смысл и в обыденной жизни, и в цикле социально-экономических дисциплин, в которых по своему смыслу и толкованию он приближается к термину «деятельность». Отметим, что «*деятельность является специфически человеческой формой активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование*» [8, с. 151]. При этом различают деятельность интеллектуальную и материальную, производственную, трудовую, репродуктивную и продуктивную и т. д., но в любом случае подчеркивается ее осознанность, т. е. опора на некоторую сумму знаний, наличие цели и средств для ее достижения.

Возвращаясь к выражению (4), отметим, что работу, выполненную в единицу времени, называют мощностью P , которая в простейшем случае при $F = \text{const}$ и $\alpha = 0$ определяется выражением

$$P = F \times V, \quad (5)$$

где V – скорость, т. е. приращение пути за единицу времени.

Сравнивая (5) и числитель выражения (3), отметим не только их математическую аналогичность, но и сущностную. Действительно, скорость выполнения специалистом той или иной работы пропорциональна сумме его знаний, умений и навыков, т. е. в определенном смысле V соответствует знаниевой компетентности 3 . Деятельностная компетентность D включает такие силовые компетенции, как настойчивость, целеустремленность, сила воли, стрессоустойчивость, амбициозность и т. п., т. е. ее с полным основанием в любой человеческой деятельности можно уподобить силе F в выражении (5).

Таким образом, знание-деятельностная компетентность специалиста в некотором смысле определяет его «мощность», т. е. объем выполняемой им профессиональной работы в единицу времени, который в экономике соответствует термину «производительность» труда специалиста.

На рисунке представлена графическая интерпретация разработанной знание-деятельностной модели специалиста, в которой использованы десятибалльные оценочные шкалы по обеим усредненным компетентностям 3 и D . При этом левее линии MM находится область знаниевой некомпетентности специалистов (с оценками ниже 4 баллов). Образно говоря, линия MM на знаниевом поле делит специалистов на «дилетантов» и «эрудитов». Аналогично этому линия NN отделяет область деятельностной некомпетентности специалистов (с оценками также ниже 4 баллов), являясь границей между «пассивными» и «активными» специалистами на деятельностном «поле». Биссектриса определяет идеально сбалансированную знание-деятельностную компетентность, значение которой в баллах показано вдоль этой прямой числами 4, 9, 16, 25 ... 100.

Если числитель в выражении (3) считать равным постоянным величинам (упомянутым числам 4, 9, 16 и т. д.), то при вариациях оценок 3 и D их произведение будет соответствовать в математи-

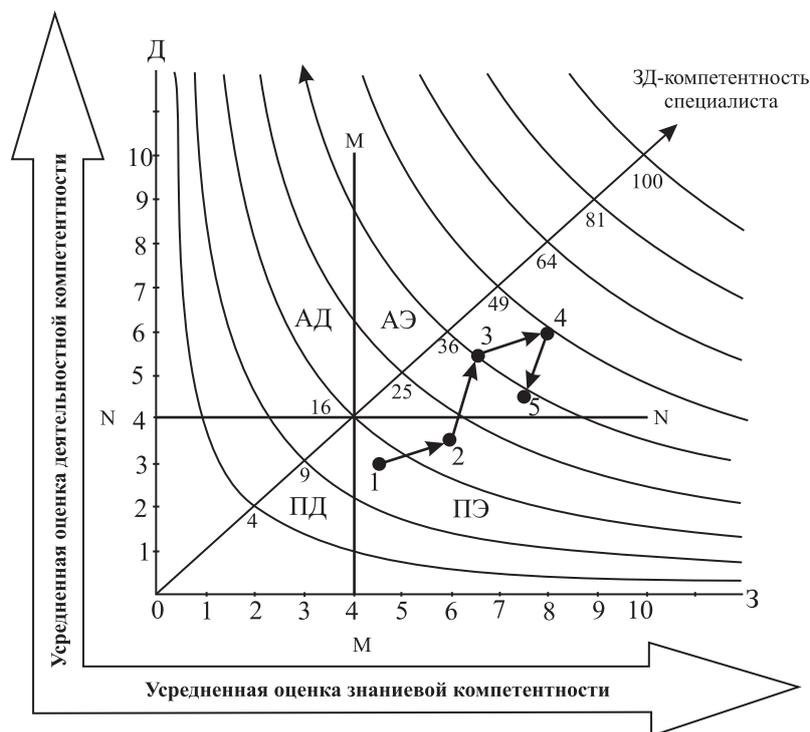


Рис. Математическая знание-деятельностная модель специалиста

ческом смысле семейству равносранных гипербол с асимптотами – осями координат. На рисунке эти гиперболы показаны, а поскольку на каждой из них знание-деятельностная компетентность остается постоянной величиной, их вполне можно считать «эквивалентными» линиями на ЗД-плоскости. Здесь уместно отметить, что одна и та же величина произведения $Z \times D$ может быть получена при различных величинах сомножителей Z и D . Это свойство модели соответствует некоторой взаимозаменяемости компетенций, когда недостаток знаний специалист может компенсировать за счет деятельностных компетенций: настойчивостью, трудолюбием, стремлением к самообразованию и т. п.

Итак, благодаря использованию усредненных оценок все три компетентности специалиста можно представить на рисунке некоторой изображающей точкой, координаты которой являются его знаниевой и деятельностной компетентностями, а произведение последних, т. е. площадь соответствующего прямоугольника, является наглядной графической интерпретацией его ЗД-компетентности. Следует особо подчеркнуть, что положение изображающей точки конкретного специалиста на ЗД-плоскости не является стабильным. При работе по специальности и интенсивном самообразовании компетенции специалиста со временем растут (изображающая точка мигрирует вправо и вверх), в противном случае компетенции падают (изображающая точка мигрирует вниз и влево).

Любая модель, в том числе и разработанная, должна способствовать более глубокому пониманию изучаемых объектов и явлений и быть полезной при использовании на практике. Проиллюстрируем некоторые из возможных направлений такого использования полученной модели.

Компетентностная портретизация специалистов

Представленные на рисунке области позволяют с использованием введенных терминов осуществить некую классификацию (портретизацию) специалистов по величине их компетентностей следующим образом:

1. **Пассивный дилетант (ПД)** – специалист, обладающий знаниевой и деятельностной компетентностями ниже пороговых уровней, составляющих, например, 4 балла (на рисунке эта область в левом нижнем углу). О таких людях древние греки, прославившиеся в истории как великие мудрецы и искусные мореходы, пренебрежительно говорили: «Они не умеют ни читать, ни плавать!» Обычно они достаточно проявляют себя уже в студенческие годы и являются «притчей во языцех» как среди студентов, так и среди преподавателей. Покидая вузы с предельно низкими компетентностями, они становятся сущим наказанием и для работодателей. Немецкий поэт и драматург Шиллер говорил о них так: «Против глупости (по нашей терминологии – двойной некомпетентности. – А. М.) бессильны даже боги!». В связи с этим на рынке труда такие

«специалисты» с трудом находят себе применение, как правило, они редко работают по специальности.

Таким образом, поистине титанический труд преподавателей и расходы C_1 в образовательной системе на «обитателей» ПД-области затрачиваются впустую. Более того, пассивные дилетанты в течение всей своей жизни являются своеобразной «антирекламой» для тех вузов, которые они закончили. Именно поэтому любой вуз стремится поднять свой рейтинг и строит свою работу так, чтобы число желающих в нем учиться в разы (!) превышало установленную квоту. При этом существенно уменьшаются трудозатраты преподавателей и последующие «огорчения» работодателей, так как в разы сокращается число пассивных дилетантов как в стенах вуза, так и на его выходе.

2. **Пассивный эрудит (ПЭ)** – специалист, обладающий парадоксальным сочетанием высокой знаниевой и низкой деятельностной компетентностями (область ПЭ – в правой нижней части рисунка). Превыше всего такие специалисты дорожат своим имиджем «знающего человека»; социальный статус, материальное положение и прочие атрибуты благополучной жизни их совершенно не интересуют. История изобилует яркими примерами таких личностей (Диоген, Сократ, Архимед, Леонардо да Винчи, Циолковский, Менделеев, Винер, Эйнштейн и др.). Движимые неутолимой «жаждой» знаний, такие люди становились настоящими кладями мудрости, оказывали на науку, технический прогресс, искусство огромное влияние, не обладая при этом сколь-нибудь заметной деятельностной компетентностью. В современной жизни пассивные эрудиты могут найти достойное применение в качестве аналитиков, генераторов идей, консультантов, «кабинетных» ученых, преподавателей и т. д. Вместе с тем древнеримский оратор и философ Цицерон назидательно и вполне обоснованно говорил в адрес пассивных эрудитов следующее: *«Не достаточно обладать мудростью, нужно еще уметь пользоваться ею!»*.

3. **Активный дилетант (АД)** – это специалист, обладающий несбалансированными компетентностями (высокой деятельностной и низкой знаниевой). На рисунке – область в левом верхнем углу. Такие специалисты отличаются «кипучей» деловитостью, обладают «жаждой» деятельности, энергично берутся за любую работу и на любой, но непременно руководящей (!), должности, однако вскоре обнаруживается, что их знаний явно недостаточно для надлежащего выполнения профессиональных функций. Отчетливо осознавая это, они стремятся во что бы то ни стало занять как можно более высокую должность в соответствии

с известным славянским изречением *«Сила есть – ума не надо!»*

Становясь лидерами, активные дилетанты далеко не так «безопасны», как пассивные эрудиты, поскольку первопричиной всевозможных банкротств, поражений, неудач, кризисов, техногенных катастроф и т. д. является недостаточная знаниевая компетенция лидеров – руководителей финансовых, военных, экономических, политических, производственных и любых других организаций.

О таких людях немецкий поэт, ученый и мыслитель И. Гёте говорил: *«Нет ничего страшнее деятельного невежества»*.

4. **Активный эрудит (АЭ)** – специалист, обладающий сбалансированными знаниевыми и деятельностными компетентностями (на рисунке – область в правом верхнем углу). Оценки их ЗД-компетентности находятся в пределах от 16 до 100 баллов. Поскольку этот диапазон оказывается достаточно широким, его целесообразно разделить на три части:

16 < ЗДК < 36 – специалист низкой компетентности;

36 < ЗДК < 64 – специалист средней компетентности;

64 < ЗДК < 100 – специалист высокой компетентности.

В целом подготовка специалистов типа АЭ вполне позволяет им рассчитывать на востребованность на рынке труда и успешно работать по специальности. Отклонение их ЗД-компетентностей от биссектрисы на рисунке в верхнюю область свидетельствует об их больших потенциальных возможностях как менеджеров, в противном случае – как аналитиков или генераторов идей.

5. **Выдающиеся специалисты (ВС)** – это люди, имеющие компетентности, выходящие за пределы оценочных шкал, т. е. специалисты, ЗД-компетентность которых превышает 100 баллов в рассматриваемой модели. Выдающихся специалистов можно охарактеризовать так: особо одаренные, талантливые, гениальные и т. п.

Общеизвестно, что работодатели любого уровня интенсивно ищут таких специалистов, буквально «охотятся» за талантами, переманивая их друг у друга фантастическими размерами заработной платы, комфортными условиями работы, высокими полномочиями, которые позволяют полностью проявить их незаурядные способности. Именно о них белорусский писатель А. С. Русецкий говорил: *«Был бы талант – должность найдется!»* Более того, уникальное сочетание деятельностных и знаниевых компетенций позволяет им самим быть весьма успешными и крупномасштабными работодателями (Эдисон, Тесла, Маркони, Белл,

Нобель, Бенц, Форд, Зингер, Гарвард, Гейц, Чон Чу Ён и др.). Безошибочно прогнозируя основополагающие направления научно-технического прогресса, они всегда оказываются «в нужном месте и в нужное время», создают десятки и сотни тысяч рабочих мест, гигантские трансконтинентальные корпорации, являющиеся настоящими локомотивами человеческой цивилизации.

Компетентностное формирование специалистов

Разработанная математическая модель позволяет оценивать не только компетентности сформировавшихся специалистов – выпускников высшей школы, но и проследить процессы их формирования еще в студенческие и даже школьные годы. Рассмотрим понятие «текущие средние баллы», с помощью которого будем оценивать достижения студентов на каждом рубежном контроле, т. е. по результатам каждой экзаменационной сессии на знаниевом «поле», а также по результатам анкетирования по проекту «Портфолио» на деятельностном «поле». При этом оценивание тех или иных деятельностных компетенций целесообразно проводить в конце каждого семестра, например, накануне экзаменационной сессии. Тогда достижения каждого студента на рисунке могут быть представлены совокупностью изображающих точек, которые, в свою очередь, отображают траекторию формирования его компетентностей во времени. В качестве примера на рисунке показана траектория 1-2-3-4-5 некоторого студента в течение пяти первых семестров. Текущие средние баллы при этом определяются путем усреднения достижений за настоящую и все предыдущие сессии, т. е. координаты точки 3 на графике – это усредненная оценка знаниевой компетентности за все дисциплины не только третьего семестра, но и предыдущих двух, а также усредненная оценка деятельностной компетентности не только за третий семестр, но и за предыдущие два.

Таким образом, учреждение образования получает возможность с первого семестра и до конца обучения оценивать формирование компетентности каждого обучающегося.

Конечно, высшая школа и прежде использовала понятия «текущий» и «итоговый» средний балл обучающихся, назначая им повышенные стипендии или, напротив, лишая обычных, выдавая некоторым

из них особые дипломы (с отличием), предоставляя право первоочередного распределения и т. д. Особенность изложенного подхода состоит в том, что в поле зрения как преподавателей, так и самих студентов находятся сразу обе компетентности, наглядно изображаемые траекторией на одной плоскости.

Всем известно, что управление любыми процессами или объектами немислимо без адекватно точных и оперативных измерений их текущих параметров. В связи с этим разработанная математическая модель может составить достаточно добротную основу для эффективного управления учебно-воспитательным процессом в учреждениях образования любого профиля и уровня.

При надлежащем развитии образовательного учреждения, примером которого может служить Минский институт управления, наличии корпоративной компьютерной сети, компьютерного тестирования знаний студентов, реализации идей «электронной зачетки», «электронной ведомости», компьютеризированной оценки деятельностных компетенций и т. д., реализация знание-деятельностной парадигмы обучения и управление учебно-воспитательным процессом на основе разработанной математической модели не вызывает принципиальных затруднений.

Список литературы

1. Кумбс, Ф. Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Ф. Г. Кумбс. – М.: Прогресс, 1970. – С. 293.
2. Михалев, А. С. Кризис мировой образовательной системы / А. С. Михалев // Инновационные образовательные технологии. – 2005. – № 1. – С. 7–14.
3. Михалев, А. С. Экономические аспекты системного кризиса образования в странах СНГ / А. С. Михалев // Инновационные образовательные технологии. – 2005. – № 3. – С. 17–24.
4. Жук, А. И. Модернизация внешней школы Беларуси созвучна идеям Болонского процесса / А. И. Жук // Выш. шк. – 2009. – № 2. – С. 3–7.
5. Демчук, М. И. Болонский процесс: истоки, направленность и перспективы для Республики Беларусь / М. И. Демчук // Выш. шк. – 2009. – № 3. – С. 11–16.
6. Михалев, А. С. Знание-деятельностная парадигма обучения и подходы к ее реализации в Минском институте управления / А. С. Михалев, Ю. Г. Казеко // Инновационные образовательные технологии. – 2009. – № 2. – С. 47–57.
7. Tuning Educational Structures in Europe // EC. Educational and culture Socrates – Tempus. – 2006.
8. Философский энциклопедический словарь. – М.: Совет. энцикл., 1983. – С. 750.
9. Михалев, А. С. Формирование портфолио методом групповых взаимооценок: теория и эксперимент / А. С. Михалев // Проблемы управления. – 2008. – С. 151.

Сацыяльныя справы

Правовые аспекты предоставления отпусков обучающимся в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании

Р. О. Дапиро,

заместитель председателя Центрального комитета Белорусского профессионального союза работников образования и науки

В связи с вступлением в силу с 1 сентября 2011 г. Кодекса Республики Беларусь об образовании (далее – Кодекс) пересматривается содержание значительного перечня нормативных правовых актов, в том числе и Постановления Совета Министров Республики Беларусь от 10 января 2008 г. № 17 «Об утверждении положений о порядке и условиях воспитания студентов, отчисленных из высших учебных заведений, и о порядке и условиях предоставления академических отпусков студентам высших учебных заведений». В данной публикации рассматриваются правовые аспекты предоставления отпусков обучающимся в соответствии со статьей 49 Кодекса.

Отпуска предоставляются лицам, осваивающим содержание образовательных программ основного образования, образовательных программ специального образования, образовательной программы переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование, образовательной программы переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих среднее специальное образование (далее – обучающиеся). Кодекс выделяет три категории отпусков, предоставляемых обучающимся:

- академические;
- по уходу за ребенком до достижения им возраста трех лет;
- для прохождения военной службы.

В свою очередь среди академических отпусков выделяются:

- по медицинским показаниям в случае: снижения трудоспособности обучающегося в результате нарушения функций организма, обусловленного обострением хронических заболеваний;
- продолжительных или частых заболеваний, травм обучающегося;

Белорусскому
профессиональному союзу
работников образования
и науки —

90 лет

Родословная Белорусского профессионального союза работников образования и науки берет свое начало на рубеже XIX–XX вв., когда наряду с реформаторскими педагогическими обществами создавались общества взаимопомощи учителей народных училищ Виленской (1899 г.), Витебской (1897), Гродненской (1899), Минской (1901) и Могилевской (1900) губерний. Их деятельность после издания в 1894 г. Министерством народного просвещения «Нормального устава обществ вспомоществования учащим и учившим в начальных народных училищах» формально ограничивалась рам-

ками только материальной взаимопомощи, в том числе на лечение, оздоровление, профессиональное образование детей учителей, предоставление им общежития на время обучения и др. Средства в общества поступали не только за счет членских взносов и добровольных пожертвований, но и от городских управ. Общества к числу «больных мест скромного труженика, народного учителя» относили «полное незнание ими своих прав и совершенную беспомощность в разрешении вопросов, предъявляемых жизнью».

Параллельно с 1895 г. проводились съезды народных учителей, которые стали формой участия учительства в обсуждении вопросов школьного строительства.

Символом консолидации учительства стало проведение во время зимних каникул 1902/1903 учебного года Всероссийского съезда учительских обществ взаимопомощи, который в целях улучшения условий труда учителей, повышения их образовательного уровня и укрепления учительских объединений принял решение о подготовке Устава Всероссийского союза учительских обществ.

нормально протекающей беременности сроком с 24 недель и патологически протекающей беременности любого срока;

- в связи с призывом на службу в резерве;
- по иным уважительным причинам по договоренности между руководителем учреждения образования (организации, реализующей образовательные программы послевузовского образования) и обучающимся.

В соответствии с Положением о порядке и условиях предоставления академических отпусков студентам высших учебных заведений академические отпуска предоставляются по финансовым (в случае невозможности выполнения студентом договора о подготовке специалиста с высшим образованием на условиях оплаты в части оплаты за обучение) и иным причинам (при необходимости постоянного присутствия студента в семье в связи с состоянием здоровья близкого родственника (деда, бабушки, родителей (усыновителей), детей, в том числе усыновленных (удочеренных), родных братьев и сестер) и (или) супруги (супруга)). Полагаем, что данные нормы будут сохранены, а соответствующие отпуска будут отнесены к академическим отпускам по иным уважительным причинам. Такие отпуска обучающимся будут предоставляться по договоренности с руководителем учреждения образования (организации, реализующей образовательные программы послевузовского образования).

Продолжительность академических отпусков, предоставляемых обучающемуся в период освоения содержания соответствующей образовательной программы, не должна превышать одного года без

учета продолжительности академических отпусков, предоставляемых:

- в связи с призывом на службу в резерве;
- до окончания учебного года в случае, если отпуск по уходу за ребенком до достижения им возраста трех лет истекает в этом учебном году (в соответствии с частью третьей пункта 3 статьи 49 Кодекса руководитель учреждения образования (организации, реализующей образовательные программы послевузовского образования) обязан предоставить такой академический отпуск по заявлению матери ребенка, отца ребенка, фактически осуществляющего уход за ребенком).

Полагаем, что к таким случаям должен был быть отнесен и предоставляемый по медицинским показаниям академический отпуск в случае нормально протекающей беременности сроком с 24 недель и патологически протекающей беременности любого срока, так как отсутствие данной нормы может привести к сложностям в случаях, когда суммарная продолжительность академических отпусков не позволит предоставить вышеуказанный отпуск. Выходом из такой ситуации будет посещение занятий в период беременности и родов, перевод на заочную форму обучения или отчисление. Кроме того, нельзя не учитывать случаи, когда в семье обучающегося рождается второй или третий ребенок. Такие ситуации не являются массовыми, но и не единичны.

Таким образом, на наш взгляд, академические отпуска, предоставляемые в случаях беременности и родов, не должны учитываться при ограничении суммарной продолжительности академических отпусков. Ранее ограничивалась

Параллельно этим процессам в 1903–1904 гг. демократически настроенные учителя видели способ устранения невыгодных условий своего труда в объединении и создании Союза народных учителей. 12 марта 1905 г. в Санкт-Петербурге с участием группы активных учителей из Витебска, Вильно, Гродно, Литвы было проведено организационное собрание по вопросам основания Союза народных учителей и других деятелей по народному образованию.

Под влиянием растущего рабочего движения на проходившем в Финляндии Учредительном съезде 9 июня 1905 г. было провозглашено создание Всероссийского союза учителей и деятелей по народному образованию, который на тот момент объединял уже около 10 тысяч учителей. Также был утвержден Устав, в котором отмечалось, что созданный Союз является профессиональным и политическим.

В Уставе получили развитие идеи организационного строения, нашедшие отражение в современной профсоюз-

ной структуре. Власти жестоко расправлялись с учителями-активистами Союза, а в течение 1907 г. большинство его региональных отделений было распущено. Тем не менее Союз продолжал действовать, временами отказываясь от политической платформы и не теряя главного — отстаивания и защиты профессиональных интересов работников образования.

Всплеск активности профессионального движения педагогов Беларуси пришелся на 1906 г. 13 июня на губернском съезде учителей в Витебске, на котором присутствовало более 300 делегатов, был создан учительский союз, избраны делегаты на Всероссийский съезд учителей. В селе Николаевщина Минского уезда собирается первый учительский съезд Минской губернии, положивший начало созданию учительского союза в Минской губернии. Съезд проводился нелегально и был разогнан стражниками после принятия Устава, ставившего не только профессиональные, но и политические цели. Среди организаторов съезда были будущий Народный поэт Беларуси

продолжительность академических отпусков по финансовым и иным причинам. Ужесточение данных позиций в статье 49 Кодекса необходимо будет пересматривать в дальнейшем. Часть вопросов необходимо решить на уровне принятия соответствующего Постановления Совета Министров Республики Беларусь.

Подобные вопросы могут возникать и при предоставлении академических отпусков в связи с призывом на службу в резерве в случаях, когда обучающимся до этого предоставлялись академические отпуска по медицинским показаниям значительной продолжительности.

В Кодексе появилось и понятие отпуска по уходу за ребенком до достижения им возраста трех лет, который предоставляется матери ребенка по ее желанию после перерыва в учебе, вызванного родами. Ранее фактически учреждения образования действовали по аналогии с нормами законодательства о труде. Кроме того, такой отпуск вместо матери ребенка предоставляется отцу ребенка, обучающемуся в учреждении образования (организации, реализующей образовательные программы послевузовского образования), фактически осуществляющему уход за ребенком.

Тем не менее проблемой была и осталась недостаточная согласованность с Законом Республики Беларусь «*О государственных пособиях семьям, воспитывающим детей*» в части выделения отпусков по уходу за ребенком до достижения им возраста трех лет с правом свободного посещения занятий, когда за обучающимся сохраняется право на получение стипендии и пособия в полном размере. Не меньше вопросов и с предоставлением акаде-

мического отпуска по медицинским показаниям: академический отпуск в случае нормально протекающей беременности сроком с 24 недель и патологически протекающей беременности любого срока с правом свободного посещения занятий, которое в ряде случаев фиксировалось на уровне локальных нормативных актов. Это было хорошим подспорьем для решения вопросов аттестации обучающихся в период данного отпуска.

Полагаем, что эти вопросы также могут быть решены при разработке соответствующего Постановления Совета Министров Республики Беларусь.

Отпуск для прохождения военной службы предоставляется обучающимся, призванным на срочную военную службу и направленным для ее прохождения в Вооруженные Силы Республики Беларусь, другие войска и воинские формирования Республики Беларусь, на весь период ее прохождения. Кодексом урегулированы вопросы выхода из соответствующего отпуска либо восстановления после прохождения военной службы. Так, при завершении использования отпуска или его части, а также в течение одного года с даты увольнения со срочной военной службы в запас или отставку обучающиеся имеют право продолжить обучение в том же учреждении образования (организации, реализующей образовательные программы послевузовского образования) на прежних условиях.

В целом Кодексом урегулирован ряд имевшихся вопросов предоставления отпусков обучающимся. Но в перспективе они потребуют дальнейшего урегулирования, в том числе в части тех проблемных моментов, которые отражены в данной публикации.

Якуб Колас (К. Мицкевич), детский писатель Янка Мавр (И. Федоров). В августе состоялся второй съезд союза в Минске, большинство участников которого были приговорены Виленской Судебной палатой к заключению. Это наиболее яркие примеры процессов, происходивших в учительской среде.

После IV Съезда Всероссийского союза 1907 г. его деятельность стала постепенно сворачиваться, попытки ее оживления делались в 1912–1914 гг., однако в силу некоторых, в том числе и политических, разногласий это не удалось и в ходе очередного Всероссийского Съезда учителей.

В полной мере деятельность Союза была возобновлена в 1917 г. На очередном августовском Съезде он принял название Всероссийского учительского союза. Его политическая позиция сводилась к поддержке Временного правительства. В свою очередь внутреннее строение было неопределенным в силу деления по ряду разнородных признаков – тип школ, предмет, ведомство и т. д. После Октябрьской революции будущее Союза всецело

зависело от отношения к новой власти. В ответ на призыв А. В. Луначарского к сотрудничеству Союз счел его невозможным.

Пролетарская часть учительства вышла из состава Союза, создав в декабре 1917 г. Союз учителей-интернационалистов, ставший основным ядром для создания отраслевого профсоюза. Зимой 1918 г. постановлением ВЦИК Всероссийский учительский союз был распущен.

В мае 1919 г. в Москве состоялся I Всероссийский съезд учителей-интернационалистов, после чего в июле 1919 г. было организационно оформлено создание Всероссийского союза работников просвещения и социалистической культуры.

Осенью 1920 г. в Минске было создано Временное правление союза работников просвещения и социалистической культуры. Оно провело подготовительную работу по созыву съезда, который состоялся 8–11 января 1921 г. Именно от этого съезда фактически ведется отсчет истории отраслевого профсоюза.

Навуковыя публікацыі

Вывучэнне і выкладанне ўсеагульнай гісторыі ў Інстытуце павышэння кваліфікацыі выкладчыкаў грамадскіх навук пры БДУ (1973 – 1991 гг.)

В. А. Астрога,
кандыдат гістарычных навук, дацэнт,
БДУ

Наўнасць развітай сістэмы павышэння кваліфікацыі выкладчыцкіх кадраў падаецца вельмі важнай не толькі для ўдасканалення якасці выкладання, але і для развіцця навуковых напрамкаў. Гэта датычыць усіх галін ведаў, у тым ліку гістарычнай навукі, у прыватнасці ўсеагульнай гісторыі. Адсутнасць у БССР спецыялізаваных акадэмічных цэнтраў, багатых архіўных і бібліятэчных фондаў, адміністрацыйных абмежаванні і іншыя фактары не дазвалялі развівацца ўсеагульнай гісторыі ў належнай ступені. Не было ў рэспубліцы і спецыяльнага цэнтра павышэння кваліфікацыі прафесарска-выкладчыцкага саставу, што таксама негатыўна ўплывала на навукова-метадычны ўзровень.

Аднак гаварыць наогул аб адсутнасці ў БССР сістэмы павышэння кваліфікацыі выкладчыкаў нельга. Рознага роду формы павышэння кваліфікацыі існавалі яшчэ з даваеннага часу. Беларускім выкладчыкам ўсеагульнай гісторыі, у прыватнасці новай і найноўшай, аб якой пойдзе гаворка ў артыкуле, даводзілася павышаць свой метадычны і навуковы ўзровень падчас кароткачасовых стажыровак у сваіх калег у БДУ, у Інстытуце гісторыі АН БССР. Некаторыя нават трапілі ў цэнтральныя савецкія ВНУ: Маскоўскі дзяржаўны ўніверсітэт і Ленінградскі дзяржаўны ўніверсітэт. Зрэдку вынадалі стажыроўкі і за мяжой, напрыклад, у ГДР, Польшчы, Балгарыі, Венгрыі, Кубе.

Але магчымасць стварыць грунтоўную рэспубліканскую сістэму перападрыхтоўкі і павышэння кваліфікацыі выкладчыцкіх кадраў ВНУ па грамадскіх навук з'явілася толькі ў 70-я гг. XX ст. У адпаведнасці з пастановай ЦК КПСС і Савета Міністраў СССР ад 18 чэрвеня 1972 г. № 535 «Аб мерах па далейшым удасканаленні вышэйшай адукацыі ў краіне» рашэннем ЦК КПБ і Савета Міністраў БССР і загадам Міністра вышэйшай і сярэдняй спецыяльнай адукацыі БССР з 1 верасня 1973 г. пры Беларускім дзяржаўным універсітэце быў створаны Інстытут павышэння кваліфікацыі (ІПК) выкладчыкаў грамадскіх навук [1, л. 12, 13]. 6 ліпеня 1973 г. Міністрам вышэйшай і сярэдняй спецыяльнай адукацыі БССР было зацверджана Палажэнне аб Інстытуце. На жаль, дакументы, якія датычаць гісторыі ІПК, захаваліся толькі часткова, таму карціну вывучэння ўсеагульнай гісторыі ў ім у поўным аб'ёме прадставіць немагчыма.

Згодна з Палажэннем першапачаткова на ІПК ўскладаліся наступныя задачы:

- павышэнне ідэйна-тэарэтычнага і навукова-метадычнага ўзроўню і педагогічнага майстэрства загадчыкаў кафедраў і выкладчыкаў гісторыі КПСС, філасофіі, палітычнай эканоміі і навуковага камунізму;
- навучанне слухачоў умению весці раішчую барацьбу з буржуазнай ідэалогіяй;
- развіццё навыкаў выкарыстання тэхнічных сродкаў навучання, найбольш эфектыўных метадаў выкладання грамадскіх дысцыплін;
- абагульненне і распаўсюджванне перадавога вопыту выкладання грамадскіх навук;
- выкарыстанне тэхнічных сродкаў у навучальным працэсе;
- арганізацыя самастойнай працы студэнтаў, іх ідэйна-палітычнага выхавання і дзейнасці метадычных кабінетаў [2, л. 2].

Інстытут узначаліў дырэктар, зацверджаны на пасадку Міністрам вышэйшай і сярэдняй адукацыі СССР. Былі створаны наступныя кафедры: гісторыі КПСС, марксісцка-ленінскай філасофіі, палітычнай эканоміі і навуковага камунізму [3, л. 5]. У 1978 г. у мэтах узмацнення навукова-метадычнай работы была арганізавана кафедра педагогікі і методыкі выкладання грамадскіх навук.

Слухачы з розных саюзных рэспублік навучаліся ў інстытуце на працягу пяці месяцаў. Непасрэдна па ўсеагульнай гісторыі лекцыі ў ІПК не чыталіся. Праблем найноўшай гісторыі замежных краін тычыліся толькі асобныя спецкурсы. Так, загадчык кафедры гісторыі КПСС А. М. Малашка прачытаў у 1973 г. спецкурс «Крытыка сучаснага апартунізму і нацыяналізму». Інстытут запрашаў вядомых спецыялістаў з буй-

ных адукацыйных і навуковых цэнтраў Масквы, Ленінграда і Кіева. Ужо слухачы першага набору праслухалі лекцыю загадчыка кафедры міжнароднага камуністычнага руху Ленінградскай вышэйшай партшколы прафесара З. Б. Прыцкера «*Міжнародны камуністычны рух на сучасным этапе*» [4, л. 11].

У некаторай ступені праблем замежнай гісторыі тычыліся і навуковыя даследаванні асобных супрацоўнікаў. Так, загадчык кафедры навуковага камунізму дацэнт А. Д. Гусеў у 1974 г. апублікаваў манаграфію «*ЗША: крызіс сацыяльнай палітыкі*», а ў 1975 г. пачаў працаваць над навукова-даследчай работай «*XXV з'езд КПСС аб адзінстве эканамічнай і сацыяльнай палітыкі краін сацыялізму*». Ён выязджаў на стажыроўку ў ІПК пры Маскоўскім дзяржаўным універсітэце, дзе тройчы выступаў з праблемнай лекцыяй «*Некаторыя аспекты сацыяльнай палітыкі амерыканскага імперыялізму*» [6, л. 41]. У 1977 г. А. Д. Гусеў абараніў доктарскую дысертацыю па тэме «*Сацыяльная палітыка манопалістычнай буржуазіі ЗША на сучасным этапе агульнага крызісу капіталізму*».

У 1979 г. на базе ІПК сумесна з 11-мі Цэнтральнымі курсамі ўдасканалення палітычнага складу Савецкай Арміі Беларускай ваеннай акругі прайшла навукова-практычная канферэнцыя на тэму «*Сіянізм на службе імперыялізму і антыкамунізму*» [7, л. 58]. Праз год у лік агульнаінстытуцкіх увайшлі лекцыі «*Міжнароднае становішча СССР*» і «*Актуальныя праблемы развіцця сусветнай сістэмы сацыялізму, сусветнага камуністычнага працоўнага і нацыянальна-вызвольнага руху*» [8, л. 55].

23 сакавіка 1983 г. у адпаведнасці з рашэннем Калегіі Міністэрства вышэйшых навучальных устаноў БССР №92 на базе ІПК быў створаны Цэнтр падрыхтоўкі і павышэння кваліфікацыі выкладчыкаў грамадскіх навук у пытаннях контрпрапаганды і практыкі сучасных буржуазных, рэфармісцкіх тэорый [9, л. 48]. Згодна з планам мерапрыемстваў Цэнтра меркавалася ўжо ў снежні 1984 г. правесці навукова-метадычную канферэнцыю «*Методыка арганізацыі і вядзенне контрпрапаганды ў ВНУ*», усе кафедры інстытута павінны былі распрацаваць спецыяльныя курсы і семінары. Стварэнне Цэнтра ў пэўнай ступені падштурхоўвала да вывучэння ў ІПК найноўшай гісторыі замежных краін і гісторыі міжнародных адносін.

Падвядзенне першых вынікаў працы паказала, што ўжо ў кастрычніку на ўсіх кафедрах былі падрыхтаваны спецыяльныя курсы:

- на кафедры гісторыі КПСС – «*Крытыка антыкамуністычнай канцэпцыі партыйнага кіраўніцтва грамадствам развітага сацыялізму*»;
- на кафедры марксісцка-ленінскай філасофіі – «*Крытыка сучаснай буржуазнай філасофіі*»;
- на кафедры палітычнай эканоміі – «*Крызіс антыкамунізму і антысаветызму*», «*Інфармацыйная*

вайна імперыялізму ЗША супраць краін сацыялістычнай садружнасці»;

- на кафедры навуковага камунізму – «*Ідэалагічная барацьба ў сучасным свеце і актуальныя пытанні контрпрапаганды*» і інш. [10, л. 20].

Разам з Мінскім вышэйшым ваенна-палітычным агульнавайсковым вучылішчам да лета 1986 г. былі распрацаваны тэматычныя планы па праблемах вайны і міру ў сучасных умовах [11, л. 74].

Пад уплывам перабудовы ў СССР, гуманізацыі навучальнага і выхаваўчага працэсу ў ІПК у канцы 80-х гг. праяўляецца цікавасць да непасрэдна гістарычнай тэматыкі. Так, 22 чэрвеня 1989 г. падчас справаздачы на Вучоным савеце інстытута загадчык кафедры марксісцка-ленінскай філасофіі А. Д. Гусеў адзначыў, што на кафедры плануецца надаваць больш увагі пытанням гісторыі айчыннай і замежнай філасофіі. Гэту ідэю ўхваліў і дырэктар ІПК, які падкрэсліў, што неабходна «*...навялічыць колькасць лекцый па гісторыі грамадска-палітычнай, філасофскай думкі, па гісторыі культуры*» [12, л. 225, 227].

Шэраг новых агульных курсаў і спецкурсаў па міжнародным працоўным руху, найноўшай гісторыі замежных краін у 1989 г. падрыхтавалі супрацоўнікі кафедры гісторыі КПСС: «*Сацыяльна-палітычная гісторыя XX ст.*» [13, л. 3], «*Фашызм і неафашызм ў палітычнай гісторыі XX ст.*» [14, л. 10]. На кафедры навуковага камунізму былі распрацаваны спецкурсы «*Паліталогія Захаду: аб'ект вывучэння і ідэалагічныя функцыі*», «*Сацыялогія міжнародных адносін*» [15, л. 31].

Актыўныя сацыяльна-палітычныя змены ў Савецкім Саюзе дыктавалі неабходнасць радыкальнага перагляду зместу выкладання ў ІПК. Загадам дырэктара інстытута ад 23 студзеня 1990 г. № 11-Д былі перайменаваны наступныя кафедры: кафедра гісторыі КПСС – у кафедру палітычнай гісторыі; кафедра марксісцка-ленінскай філасофіі – у кафедру філасофіі; кафедра навуковага камунізму – у кафедру сацыяльна-палітычных тэорый і паліталогіі.

Для ўдасканалення вучэбна-метадычнай працы загадам дырэктара ад 15 чэрвеня 1990 г. у структуры інстытута былі створаны навучальныя лабараторыі кафедр палітычнай гісторыі, філасофіі, палітычнай эканоміі, сацыяльна-палітычных тэорый і паліталогіі, агульнай метадыкі выкладання грамадскіх навук, псіхалогіі і сацыялогіі. Была зацверджана новая тэма навукова-даследчай работы «*Міждысцыплінарныя праблемы выкладання грамадскіх навук*», якая распрацоўвалася па двух напрамках: гуманізацыя выкладання грамадскіх навук і развіццё творчага мыслення студэнцтва [16, л. 88].

Пры зацвярджэнні новых навучальных планаў намеснік дырэктара інстытута па вучэбнай рабоце Т. Е. Галко на пасяджэнні Вучонага савета адзначыў,

што «на ўсіх кафедрах улічваюцца напрацоўкі сусветнай грамадазнаўчай думкі» [17, л. 120]. Прагрэс сапраўды быў відавочны: з 1991 г. у ІПК пачаў чытацца курс «Уводзіны ў гісторыю сусветнай культуры».

1991 г. прынёс новыя структурныя рэарганізацыі: у жніўні кафедру палітэканоміі перайменавалі ў кафедру эканамічнай тэорыі, у кастрычніку кафедра палітычнай гісторыі стала кафедрай сусветнай і айчынай гісторыі XX ст., а кафедра філасофіі – кафедрай філасофіі і сацыялогіі [18, л. 11].

Знакавай з’явай стала абранне ў лютым 1991 г. на пасаду загадчыка кафедры палітычнай гісторыі прафесара А. А. Чэлядзінскага, вядомага лацінаамерыканіста. Прафесар меў вялікі навуковы і кіраўнічы досвед, з 1984 па 1991 г. быў загадчыкам кафедры міжнародных адносін Мінскай вышэйшай партыйнай школы пры ЦК КПБ. З яго прыходам на адзінай гістарычнай кафедры інстытута пачалося непасрэднае вывучэнне і выкладанне найноўшай гісторыі замежных краін. Так, у справаздачы кафедры за 1991 г. адзначалася, што ідзе праца па падрыхтоўцы навучальнага дапаможніка «Актуальныя праблемы сусветнай і айчынай гісторыі XX стагоддзя». У тым жа годзе А. А. Чэлядзінскі выдаў манаграфію «Дэмакратычная альтэрнатыва фаішызму», прысвечаную дзейнасці кампартыі Лацінскай Амерыкі ў 60–80-х гг. XX ст. [19, л. 10].

Трансфармацыя грамадскіх навук з 1991 г. ужо ў незалежнай Беларусі адбывалася настолькі імкліва, што ў сувязі «з радыкальнай перабудовай выкладання гуманітарных дысцыплін» загадам Міністра адукацыі Рэспублікі Беларусь ад 3 снежня 1991 г. № 245 Інстытут павышэння кваліфікацыі быў перайменаваны ў Інстытут павышэння кваліфікацыі выкладчыкаў гуманітарных дысцыплін пры БДУ і атрымаў статус рэспубліканскага каардынацыйнага навукова-метадычнага цэнтра перападрыхтоўкі і павышэння кваліфікацыі выкладчыкаў гуманітарных дысцыплін.

Такім чынам, першапачаткова задачы павышэння кваліфікацыі выкладчыкаў усеагульнай гісторыі, як і ў цэлым гісторыі, у ІПК не ставіліся. Акцэнт рабіўся на падрыхтоўцы запатрабаваных для ідэалагічнай работы спецыялістаў на так званых «грамадазнаўчых» кафедрах. Асобныя аспекты ўсеагульнай гісторыі вывучаліся і выкладаліся ў ІПК ад пачатку ягонай дзейнасці, але яны доўгі час былі другаряднымі

і нязначнымі. Толькі пад уплывам грамадска-палітычных змен канца 80-х гг. XX ст. у ІПК пачаўся рух да ахопу вялікіх напрамкаў навук аб грамадстве. Лагічным вынікам азначаных змен бачыцца стварэнне спецыялізаванай кафедры сусветнай і айчынай гісторыі XX ст., на якой пачалося выкладанне адпаведных агульных курсаў і спекурсаў.

Спіс літаратуры

1. Нацыянальны архіў Рэспублікі Беларусь. – Фонд 1220. – Воп. 2. – Спр. 300.
2. Архіў ДУА «РІВШ». – Фонд РІВШ. – Воп. 1. – Спр. 1. Положенье об институте повышения квалификации преподавателей общественных наук при Белорусском ордена Трудового Красного Знамени государственном университете имени В. И. Ленина, утвержденного Министром высшего и среднего образования БССР 6 июля 1973 г.
3. Тамсама.
4. Тамсама. – Спр. 2. Информация к работе ИПК при Белгосуниверситете им. В. И. Ленине со слушателями первого (сентябрьского) набора 1973/1974 учебного года.
5. Тамсама. – Спр. 1.
6. Тамсама. – Спр. 16. Протоколы заседаний Ученого Совета института и документы к ним. 28.9.1978 – 08.06.1979 гг.
7. Тамсама. – Спр. 19. Протоколы № 1–3 заседаний Ученого Совета института и документы к ним. 12.09.1979–22.02.1980 гг.
8. Тамсама.
9. Тамсама. – Спр. 27. Протокол № 1–6 заседаний Ученого Совета института и документы к ним. 12.10.1983–15.06.1984 гг.
10. Тамсама. – Спр. 30. Протоколы № 1–7 заседаний Ученого Совета института и документы к ним. 26.09.1984–28.06.1985 гг.
11. Тамсама. – Спр. 32. Протоколы № 1–8 заседаний Ученого Совета института и документы к ним. 20.09.1985–26.06. 1986 гг.
12. Тамсама. – Спр. 38. Протоколы № 1–3, 5–9 заседаний Ученого Совета института и документы к ним. 05.09.1988–03.07.1989 гг.
13. Тамсама. – Спр. 41. Протоколы № 1–12 заседаний Ученого Совета института и документы к ним. 27.09.1989–27.06.1990 гг.
14. Тамсама. – Спр. 42. Протоколы № 1–4, 6–7 заседаний кафедры истории КПСС и документы к ним. 30.08.1989–22.05.1990 гг.
15. Тамсама. – Спр. 41.
16. Тамсама. – Спр. 45. Протоколы № 1–11 заседаний Ученого Совета института и документы к ним. 30.08.1990–27.06.1991 гг.
17. Тамсама.
18. НАРБ. – Фонд. 498. – Воп. 1. – Спр. 220.
19. Тамсама. – Спр. 42.

Анатацыя

У артыкуле разглядаецца гісторыя вывучэння і выкладання ўсеагульнай гісторыі ў Інстытуце павышэння кваліфікацыі выкладчыкаў грамадскіх навук пры Беларускам дзяржаўным універсітэце (1973–1991). Характарызуецца асноўныя тэмы навуковых даследаванняў. Робіцца выснова, што перыяд актыўных гістарычных даследаванняў у інстытуце пачаўся ў канцы 80-х гг. XX ст.

Summary

The article examines the history of studying and teaching world history at the Institute for training of teachers of social sciences at the Belarusian State University (1973–1991). Characterized by the main topics of research and basic scientists. Concludes that the period of active historical research at the institute began in late 1980.

Из истории развития высшего образования в Турецкой Республике

С. В. Олюнин,

доцент кафедры восточных языков ФМО БГУ

Система высшего образования в Республике Турция изначально строилась как национальная и увязывалась с принципом светскости – культурной матрицей этого государства. Турецкая Республика была провозглашена 29 октября 1923 г. и, с одной стороны, являлась территориальной наследницей Османского султаната, с другой – стала кардинально новым национальным проектом. Созданное и поддерживаемое военной и политической элитой, Турецкое государство стало примером конструирования национальной идентичности в контексте взаимодействия традиционных мусульманских и европейских социальных институтов. Ключом к пониманию сложных процессов построения национальной турецкой идентичности являются два краеугольных камня: светскость и религиозность. Эти два понятия определяли и определяют как внутреннее развитие страны, так и выбор международных партнеров.

Все реформы кемалистов базировались на принципах светскости как антитезы исламскому прошлому Османского государства и традициям местных жителей. Одним из первых шагов правительства Турецкой Республики было упразднение халифата. Дальнейшие преобразования коснулись наследия османского общества – исламских традиций от юриспруденции до повседневности: конфискуется имущество религиозных сообществ, упраздняются шариатские суды, закрываются места поклонений, запрещаются законом ношение фески и многоженство. Сакральный арабский алфавит был заменен латинским, исчисление времени перевели на средневропейское. В 1928 г. из Конституции была изъята статья, гласившая, что ислам является государственной религией.

Образование в Турецкой Республике имело своей отправной точкой параллельные структуры, существовавшие в Османской империи, в которой наряду с религиозным образованием имели место и светские учебные заведения. Преобразования первых десятилетий существования республики были направлены на упразднение параллельных образовательных структур религиозного характера и развитие светской формы высшего образования.

Становление высшего образования в 30–40-е гг.

В период становления высшего образования в Турции – 30–40-е гг. – не приходится говорить о системе в современном понимании. Исследователи и учителя наряду с военными, чиновниками и управляющими крупными государственными предприятиями являлись носителями национальной идентичности и были призваны к миссии распространения просвещения в позитивистских традициях Западной Европы. При этом на университетских преподавателей возлагалась главным образом задача преподавания, а исследовательские функции отводились организациям не университетского типа. Однако университеты и исследовательские центры нельзя отделять друг от друга в этот период, так как они выполняли взаимосвязанные задачи – приобретение необходимого исследовательского и преподавательского опыта, создание площадок для наращивания кадрового потенциала, становление академических сообществ и т. д.

Наиболее значимыми структурами, созданными в те годы, стали Стамбульский университет и два исследовательских центра: Турецкое историческое общество и Турецкое лингвистическое общество. Две последние организации сыграли значительную роль в разработке и конструировании национальной историографии и турецкого языка. Стамбульский университет и названные общества оставили заметный след в истории Турецкой Республики и успешно функционируют до сих пор.

Стамбульский университет в том виде, в котором он выступает сегодня, был сформирован в 1933 г. (по инициативе Мустафы Кемаля Ататюрка он стал первым светским университетом Турции). Традиционно историю университета возводят к XV в., когда было основано медресе (высшая религиозная школа) с элементами учебных программ европейских университетов. С 1870 г. он стал первым османским университетом – Дарульфунун, имевшим философско-филологический и юридический факультеты, а также факультет естественных наук. В 20-е гг. XX в. к существовавшим факультетам добавились отделения медицины и теологии. Однако говорить о генетической связи османского университета, а тем более медресе с университетом образца 1933 г. неверно. В основу этих территориально и статусно близких институций были положены разные принципы.

В том же 1933 г. М. К. Ататюрком по рекомендации швейцарского эксперта Альфреда Мальша, приглашенного выработать и дать современные направления высшему образованию в Турецкой Республике, в университете была введена система самоуправления. Позже, вплоть до принятия в 1981 г. Закона «Об образовании» № 2547, лишившего автономии все университеты страны, принцип самоуправления соблюдался неукоснительно. Стамбульский университет, получив право на самоуправление, получил и право на подбор педагогических и научных кадров. Качество преподавательского состава – чуткий показатель статуса университета: *«Хорошие преподаватели будут привлекать хороших студентов, гранты, поддержку со стороны своих выпускников и государства, обеспечат национальное и международное признание. Самым эффективным методом сохранения или улучшения репутации является улучшение преподавательского состава»* [1, с. 289]. В результате две трети прежних педагогов было отправлено на пенсию, а образовавшийся вакуум заполнился иностранными специалистами, среди которых были и немцы, бежавшие из нацистской Германии. В числе прибывших был Альберт Эйнштейн. Однако он недолго проработал в качестве преподавателя Стамбульского университета. Дело в том, что А. Эйнштейн предпочитал много размышлять и мало преподавать, а в те годы университету требовались в первую очередь мастера преподавательского искусства. В итоге знаменитость была отправлена в Америку.

В то время как на Стамбульский университет возлагалась миссия по преподаванию, исследованиями занимались специально образованные общества. Два наиболее важных направления для Турции 30–40-х гг. XX в. – историография и лингвистика – стали предметом пристального внимания Турецкого исторического и Турецкого лингвистического обществ. Деятельность первого была связана с конструированием национальной истории, второго – с конструированием национального языка.

Приемная дочь основателя Турецкой Республики М. К. Ататюрка Афет, обучаясь во французском лицее Нотр Дам де Сион в Стамбуле, рассказала ему, что во французском учебнике по истории турки отнесены к «желтой», монголоидной расе. Мустафа Кемаль был возмущен таким подходом и продиктовал ей следующий текст: *«Не было за всю историю человечества нации более великой, древней и почетной, чем турецкая нация. Турецкий язык – самый красивый и богатый в мире; к тому же он может стать самым легким в изучении»*. Этот текст можно назвать манифестом двух образованных Ататюрком научных организаций, которые сыграли значительную роль в разработке и конструировании национальной историографии и турецкого языка, что напрямую повлияло на формирование национальной турецкой идентичности. Показательно,

что Афет впоследствии стала известным турецким историком [2, с. 57–58].

В соответствии с директивой М. К. Ататюрка от 15 апреля 1931 г. из шестнадцати человек было создано Общество по изучению турецкой истории, которое 3 октября 1935 г. было переименовано в Турецкое историческое общество. Изначально это была организация с ограниченным членством, поддерживавшая исследования и публикации тех, кто в нее входил.

Деятельность Турецкого исторического общества. Цели, которые закладывал М. К. Ататюрк, остаются актуальными и сегодня. Главной из них является исследование всего возможного спектра тем, касающихся истории тюрков и Турции. Результаты этих исследований публикуются самим Обществом. С 1937 г. начал издаваться научный журнал под названием *«Беллетен»* [3, с. 193]. Он стал первым серьезным изданием, открывшим ценную серию публикаций в международной книжной коллекции. С 1964 г. издается журнал *«Белгелер»*, в котором публикуются архивные документы и другие исторические источники.

Турецкое историческое общество проводит конференции, торжественные заседания, семинары, археологические раскопки, устраивает международные конгрессы. Конгрессы, организуемые, как правило, раз в четыре-пять лет, становятся значительным событием, привлекающим внимание исследователей из многих стран мира. Всего, начиная с 1932 г., было проведено 16 конгрессов, последний из которых прошел 13–17 сентября 2010 г. [4].

Турецкое историческое общество сразу после своего основания начало работу в здании так называемого «народного дома». Деятельность «народных домов» была схожа с деятельностью Общества: проведение многочисленных конференций, призванных популяризовать среди населения такие темы, как национализм, развитие экономики, здравоохранения, сельского хозяйства, изучение латинского алфавита и т. д. *«Народные дома»* стали *«приводным ремнем»* в области идеологии и культуры в отношении между правящей партией и народом [5, с. 178]. В конце 40-х гг. для Общества были выделены площади на историко-географический факультет Анкарского университета. На протяжении почти сорока лет работы накопившиеся библиотечные фонды и расширившаяся книгоиздательская деятельность привели к тому, что в 1980 г. было приобретено новое и на тот момент современное здание, в котором Турецкое историческое общество располагается по сей день.

Любые серьезные научные исследования невозможны без достойного и регулярного финансирования. Видимо, понимая это и осознавая масштабы задуманного, М. К. Ататюрк в своем завещании от 5 сентября 1938 г. определил долю, которая причиталась Турецкому историческому обществу и должна была обеспе-

чить постоянный и независимый для него доход. Акции, принадлежавшие М. К. Ататюрку и размещенные в Деловом банке, стали основой такого дохода. Безусловно, не последнюю роль в успешной деятельности данной организации сыграл и тот факт, что все президенты после М. К. Ататюрка являлись его главами-покровителями.

Турецкое историческое общество согласно Закону от 11.08.1983 № 2876 является составной частью Высшего общества культуры, языка и истории имени М. К. Ататюрка. Кроме того, его статус и деятельность прописаны отдельной статьей в Конституции Турецкой Республики: *«Высшее общество культуры, языка и истории имени Ататюрка учреждается как общественное юридическое лицо под символической эгидой Ататюрка, под контролем и при поддержке со стороны Президента Республики при премьер-министре в составе Исследовательского центра Ататюрка, Общества турецкого языка, Турецкого исторического общества и Культурного центра Ататюрка для проведения научных исследований, осуществления публикаций и распространения информации по мировоззрению, принципам и реформам Ататюрка, турецкой культуры, турецкой истории и турецкого языка. Финансовые средства общества турецкого языка и турецкой истории, определенные Ататюрком в своем завещании, сохраняются и соответственно распределяются. Структура, органы, методы работы и вопросы персонала Высшего общества культуры, языка и истории, а также полномочия в отношении их подразделений регулируются законом»* [6].

Развитие высшего образования в 50–70-е гг. Развитие высшего образования приходится на период после Второй мировой войны, главным образом на 50–70-е гг. В 1946 г. был разработан и вступил в силу новый Закон об университетах. Наиболее важный аспект этого Закона заключался в том, что университеты и факультеты стали подчиняться власти таких администраторов и административных органов, как ректоры, деканы, университетские советы и советы факультетов, члены которых напрямую избирались из профессорско-преподавательского состава. Избрание и продвижение (прохождение по конкурсу) преподавателей было отнесено к юрисдикции коллегий академического сообщества.

С 1946 г. в разных регионах Турции были основаны новые университеты, факультеты, высшие институты и академии в ответ на растущие потребности в специалистах с высшим образованием. Увеличение количества студентов привело к поиску новых моделей управления. В 1959 г. школы экономики и коммерции в некоторых больших городах (Анкара, Эскишехир, Стамбул и Измир) были преобразованы в академии. Они отличались от университетов административной структурой, являлись независимыми высшими об-

разовательными учреждениями. В 1969 г. по такой же модели были преобразованы в Государственную Академию Инженерного дела и Государственную Академию Архитектуры школы инженерного дела и архитектуры.

Конституция 1961 г. впервые включала отдельную статью, касающуюся высших учебных заведений, в которой оговаривался концепт автономии университетов. Первый параграф статьи 120 Конституции гласил, что университеты учреждаются только государством и являются общественными корпорациями, обладающими автономией в отношении преподавания и управления.

Одним из результатов растущей потребности в развитии высшего образования стало появление с 1965 г. частных высших институтов. К 1971 г. было основано 44 таких института. Однако опыт деятельности частных вузов был для Турции тех лет неудачным. Со временем они все были закрыты решением Конституционного Суда. Частные высшие учебные заведения были признаны несоответствующими университетским стандартам [7, с. 11].

С 1964 г. студенты впервые стали приниматься в некоторые вузы на основе результатов отбора централизованных экзаменов. Позже, в 1974 г., был учрежден Межуниверситетский центр по отбору и размещению студентов во все университеты и в некоторые другие высшие учебные заведения. В течение 1974/1975 учебного года были учреждены курсы дистанционного высшего образования для тех, кто не был принят в высшие учебные заведения.

В 1973 г. вступил в силу новый университетский Закон № 1750, по которому был учрежден Высший Образовательный Совет – структура по управлению университетами. Однако в 1975 г. Конституционный Суд постановил, что образование и власть этого Совета вошли в противоречие с принципами академической и административной автономии университетов и отменил эту часть Закона.

В 70-е гг. турецкая система высшего образования подверглась острой критике. В итоге 6 ноября 1981 г. в силу вступил новый Закон «О высшем образовании» № 2547. Заметной особенностью этого Закона было то, что такие высшие учебные заведения, как педагогические школы и институты, которые прежде относились к Министерству национального образования, были инкорпорированы в ту же самую систему, что и университеты. Эти нововведения в турецкой образовательной системе нашли выражение в новой Конституции Республики Турция, которая вступила в силу в ноябре 1982 г.

Реформирование высшего образования после государственного переворота 1980 г. 12 сентября 1980 г. в Турции произошел очередной военный переворот. Преобразования, которые произошли в стране в результате прихода к власти военных, коснулись многих сфер жизни общества. В ноябре 1982 г. в резуль-

тате референдума была прынята Конституцыя, якая ўсильвала ролю государства, в том числе и в сфере образования. В контексте новой Конституции был принят Закон «О высшем образовании» № 2547. Главной его целью было введение централизации в управление процессами подготовки специалистов высшего звена и проведение научных исследований [8, с. 50].

По решению военного правительства был создан Совет по высшему образованию. Его деятельность закрепила в статье 131 Конституции. Она гласила, что *«Совет по высшему образованию учреждается для планирования, организации, руководства и контроля за образованием, направления обучения, воспитания и научного исследования в высших научных учреждениях, функционирования и развития этих учреждений в соответствии с целями и принципами, установленными законом, в целях обеспечения эффективного использования ресурсов, выделяемых университетам, и планирования подготовки преподавательского состава».*

Совет по высшему образованию состоит из членов, назначенных Президентом Республики из числа кандидатов, представленных Советом министров, начальником Генштаба, университетом в соответствии с количеством, квалификациями и процедурой, предписанной законом, отдавая предпочтение членам профессорско-преподавательского состава, успешно справляющимся со своими обязанностями в качестве ректора, а также из членов, непосредственно назначенных Президентом Республики единолично. Организация, функционирование, полномочия, ответственность и принципы деятельности Совета регулируются законом».

В компетенцию этого органа входило решение задач по организации научных исследований и подготовке кадров в системе высшей школы. Совет состоял из 25 человек: 8 назначались непосредственно Президентом страны из числа ректоров университетов, 2 – Министром национального образования, 8 выбирались Межуниверситетским советом, 6 – из числа государственных служащих, 1 – военный, представитель Генштаба.

Члены административного управления вузами, руководители научно-исследовательских центров также назначаются Советом. Прежде они избирались из профессорско-преподавательского состава. Совет компетентен предлагать кандидатов на должности ректоров университетов Президенту республики. Кроме того, Совет утверждает кандидатуры деканов факультетов и директоров учебных высших институтов.

Совет по высшему образованию стал единственным компетентным органом по решению задач в области организации и развития объектов системы высшего образования. К его функциям относятся создание новых университетов и научных центров, определение

направлений новых исследований, подбор профессорско-преподавательского состава и определение числа поступающих в высшие учебные заведения [9, р. 373].

Создание современной национальной системы университетского образования. В Конституции от 7 ноября 1982 г. статьей 130 прописывались изменения, вносимые в систему высшего образования. Ряд положений этой статьи касался права создавать высшие учебные заведения не только государством, но и частными благотворительными фондами; географически равномерного распределения университетов по всей стране; свобод и ограничений для деятельности преподавательского состава; контроля, надзора над университетами и обеспечения их безопасности со стороны государства; назначения ректоров и деканов; контроля и реализации бюджетов университетов.

Совет реализовывал программу поэтапного реформирования высшей школы. Все вузы, находившиеся в ведении различных министерств и ведомств, были переданы под юрисдикцию Министерства национального образования. Структурное разнообразие высших учебных заведений было сведено к одному типу – университету. Совет принял решение отказаться от прежней традиции развития высшего образования лишь в исторически сложившихся учебных центрах Анкары, Стамбула, Измира и реализовать программу распределения университетов по всей стране при одновременном открытии значительного количества новых.

На 1990 г. в стране было 29 многопрофильных университетов, к 1996 г. их количество выросло до 67, к 2000 – до 72. Сегодня насчитывается 76 государственных и частных университетов. Многие из них занимают высокие позиции в мировых рейтингах как по научной и образовательной деятельности, так и по их результатам, представленным в Интернете [10].

Турецкая система высшего образования интегрирована в мировую. В университетах готовят специалистов по бакалаврским, магистерским и докторским программам. На 2008/2009 учебный год в вузах страны работало более 100 тыс. человек профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного состава. Число обучающихся студентов, магистрантов и докторантов достигало почти 3 млн человек [11, р. 16–18].

Религиозная составляющая в системе образования Турции. Отдельной темой является религиозное образование в стране, 98 % населения которой исповедует ислам. Система образования постоянно трансформировалась в полемике соотношения светской и религиозной составляющих. Массовый турецкий национализм во многом стал результатом строительства и развития школ, посредством которых шла пропаганда республиканского режима в 20-х и 30-х гг. XX в. Демократическая партия в период своего пребывания у власти (1950–1960 гг.) инициировала преподавание

в начальных школах ислама со сдачей экзамена при переходе в следующий класс. В университетах страны открылись богословские факультеты, государство стало финансировать издание книг, посвященных религиозной тематике [12, с. 393]. Интенсивное развитие религиозно ориентированных образовательных структур, начиная с 70-х гг., привело к качественным изменениям в элите страны. Одним из важных элементов системы религиозно ориентированного образования стали школы имамов-хатибов. Эти школы готовили служителей культа, которые по окончании учебного заведения получали диплом о среднем образовании и на общих основаниях могли поступать в университеты. В 1970 г. существовали 72 такие школы, в 1980 г. – 374, в 1992 г. – 389. В 1997 г. их уже было 561, а количество студентов, обучавшихся в них, достигло более 492 тыс. человек [13, р. 15]. С 1997 г. решением правительства Турции выпускникам религиозных школ разрешалось получать высшее образование на теологических факультетах, число которых продолжает расти. Всего в крупнейших университетах страны действует 27 теологических учебных центров.

Выводы. История становления и развития высшего образования в Турции представляет собой скорее не поступательный, равномерный процесс, а череду радикальных преобразований. Реформы Атаатюрка привели к упразднению наличия параллельности религиозного и светского образования. Демократические преобразования после Второй мировой войны конституционно закрепили основной принцип, вокруг которого строилась система высшего образования – академическая и административная автономия. В то же время наблюдался рост влияния религиозной составляющей, что проявилось в увеличении числа учащихся религиозных лицеев и их праве поступать в вузы. Создание – в полном смысле этого слова – национальной системы образования после 1982 г. стало результатом кардинального вмешательства государства в систему высшего образования, что привело к потере фундаментального принципа университетской

автономии, с одной стороны, и появлению большого количества государственных и частных университетов – с другой. Сегодня несмотря на многочисленные трудности национальная система высшего образования Турции представлена университетами мирового уровня.

Список литературы

1. *Розовски, Г.* Университет. Руководство для владельца / Г. Розовски. – М., 1995.
2. *Зиганшина, Г. М.* Исламистские течения в общественно-политической жизни Турции (1970–2000-е гг.) / Г. М. Зиганшина. – Рукопись кандидатской диссертации.
3. *Ортайлы, И.* Некоторые наблюдения о развитии исторической науки в Турции в период Атаатюрка / И. Ортайлы // От Стамбула до Москвы. – М., 2003.
4. *Türk Tarih Kurumu* [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: <http://www.ttk.org.tr/index.php?Page=Sayfa&No=1>. – Дата доступа: 15.07.2009.
5. *Киреев, Н. Г.* История Турции / Н. Г. Киреев. – М., 2007.
6. Конституция Турции (Турецкой Республики) от 7 ноября 1982 года. Статья 134 [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: <http://www.zarubejye.com/law/law11.htm>. – Дата доступа: 15.07.09.
7. *Higher Education in Turkey*. – Ankara, 1990.
8. *Ли, Ю. А.* Реформы в системе образования Турецкой Республики. 1970 – 2002 / Ю. А. Ли. – М., 2006.
9. *Facts about Turkey*. – Istanbul, 1998.
10. *Webometrics* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.webometrics.info/rank_by_country.asp?country=tr. – Дата доступа: 9.02.2001.
11. *The Higher Education System in Turkey*. – Ankara, 2010.
12. *Ягудин, Б. М.* Исламский фактор и его влияние на конституционные процессы в Турции / Б. М. Ягудин // *Turcica et Ottomanica*: сб. ст. в честь 70-летия М. С. Мейера. – М., 2006.
13. *Waxman, D.* Turkey's Identity Crises: Domestic Discord and Foreign Policy / D. Waxman // *Conflict Studies* 311, Research Institute for the Study of Conflict and Terrorism. – UK: Leamington Spa, 1998.

Аннотация

В статье рассматриваются основные этапы становления и развития системы высшего образования Турции. Анализируются особенности начального этапа, связанного с проведениями реформ Атаатюрка, что привело к упразднению наличия параллельности религиозного и светского образования. Отмечается, что национальная система образования Турции была создана после 1982 г. в результате кардинального вмешательства государства в систему высшего образования, что привело к потере фундаментального принципа университетской автономии, с одной стороны, и появлению большого количества государственных и частных университетов – с другой.

Summary

In the article the main stages of the development of higher education in Turkey are considered. The author analyzes the features of the initial phase associated with the reforms of Ataturk, which led to the abolition of the existence of parallel religious and secular education. In the article notes that the national education system in Turkey was established after 1982 as a result of a radical state intervention in higher education, which led to the loss of a fundamental principle of university autonomy – on the one hand, and the emergence of a large number of public and private universities - on the other.

Спецификация компонентов гендерной культуры в студенческой среде

Г. В. Вержибок,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Минского государственного лингвистического университета

Переход к культуре инновационной, личностно-креативной, изменил соотношения ценностного и нормативного механизмов управления с акцентированием и преобладанием ценностного (М. С. Казан, Т. А. Рассадина, В. А. Ядов и др.) как функции высшего критерия для ориентации в мире и опоры для личностного самоопределения. Традиционные ценностно-нравственные ориентиры сегодня вступают в определенное противоречие с новыми ценностями, что неизбежно затрагивает многие аспекты субъект-субъектных взаимодействий [1]. Актуальным становится внедрение в социальную практику гендерного измерения, своевременной диагностики и экспертизы проектных стратегий (С. Г. Айвазова, Н. А. Шведова), включение социальной деятельности в региональный диалог (К. В. Фофанова, 2005). Изменение гендерной системы – сферы взаимоотношений полов и представлений о стереотипах и ролевых конструктах мужчин и женщин в семье и обществе – существенным образом ставит вопрос о детализации феномена и о его критериально-содержательном наполнении.

В социальной системе гендеру как статусу соответствует гендерная культура. На этом выстраивается определенный культурно-символический дискурс «мужского/женского» в общественном мнении, обыденном сознании. Понимание гендера как одной из стратифицирующих функций общества (О. А. Воронина, Е. А. Здравомыслова, Н. Л. Пушкарева, А. А. Темкина, R. Connell, A. Giddens, R. Helmreich, T. Parsons, B. Pfau-Effinger, J. Spence) предполагает гендерное измерение публичной и приватной сферы, где первая всегда имела более высокий социальный статус, чем вторая [2].

Идея стратификации предполагает, что гендер существует одновременно в структурном делении общества, в его символических значениях, индивидуальных идентичностях. Другими словами, женщины и мужчины вместе (и по отдельности) производят и воспроизводят социальные и культурные структуры таким же образом, как самих себя и друг друга как существ определенного пола (R. Connell, 2000). В постиндустриальном обществе изменяются ценности культуры (И. С. Кон, И. П. Лунин, Л. Н. Пушкарев, R. Benedict, M. Mead, H. Triandis), в том числе меняется гендерная система, хотя сама по себе она является относительно устойчивой, представляет собой функциональное целое, по своему содержанию иерархическая и имеет возможность постоянно воспроизводиться с помощью социализационных механизмов. В свою очередь система необязательно однородна и хорошо организована, но она всегда имеет внутренние противоречия [3–5].

Общество предлагает многочисленные варианты самоидентификации при значительных изменениях гендерной культуры посредством соизмерения с социокультурными образцами как мерами, в которых представлена композиция ценностей, свойственная этому определенному типу культуры. Ценности и представления, касающиеся роли женщины и мужчины в обществе, и связанные с ними гендерные стереотипы и социальные установки регулируются на глубинном ментальном уровне общественного сознания. Поэтому гендерная культура может быть оформлена как система регулирования отношений между полами, ценностно-осознанная совокупность правил и норм социального взаимодействия (Л. В. Сажина, 2008), статусно-ролевых позиций и ценностей, потребностей, интересов и форм поведенческой деятельности (И. А. Табатадзе, 2002), коллективных конструкций чувств, общих идей, идеалов и знаний (М. В. Михайлова, 2009), включенных в пространственно-временной континуум изменчивости и самореализации [5; 6], как целостное динамическое образование личности (И. И. Лысова, 2009), определяя успешность выстраивания гендерных отношений (Ю. М. Бычихин, 2008).

В процессе взаимодействия производятся и воспроизводятся коды культурно-смысловых значений правил (норм), их применения и первичной интерпретации на основе общих психологических механизмов формирования сознания индивидов, проявлением которого является гендерное сознание. Это обеспечивает пространственно-временную непрерывность, преемственность и повторяемость повседневных практик и воспроизводит перестройку стандартов поведения в зависимости от контекста действий и стратификационно-полового состояния социальных отношений. Гендер – это преимущественно «объяснительный конструкт» (Hare-Mustin, Marecek, 1990), т. е. восприятие пола – это реальное и этическое (общее), ген-

дер – сконструированное и эмическое (конкретное, культурно обусловленное). Поэтому представления о «мужественности/женственности», установки и убеждения всегда конкретны, они являются элементами субъективной культуры, но определяются ценностями сообществ и характером жизнедеятельности.

Многообразие теоретико-методологических парадигм трактовки пола, значимость социальных ролей мужчин/женщин в современном обществе оказывают существенное влияние на становление психологических качеств личности, на ее способности адекватно адаптироваться к быстро изменяющимся конкретным ситуациям. Задачей и движущей силой развития современной личности являются идентификация с культурными символами эпохи (Д. Скотт), конструирование собственного «образа мира» (А. Н. Леонтьев), баланс (П. Бурдье) и нахождение интегративных ресурсов, способностей к взаимодействию, значительно расширяющих возможности действовать в рамках правил и норм (Э. Гидденс) и определяющих конфигуративные взаимодействия (Н. Элиас). Понимание того, как создается гендер, раскрыв его социальное происхождение и культурное своеобразие, позволяет прояснить специфику поддержания социальной структуры, выявить механизмы социального контроля [2; 3], уточнить характер идентификационных процессов в обществе в целом и на уровне индивида в частности, расширить диапазон личностной и социальной активности как способа достижения жизненных целей (Л. Э. Семёнова, 2008; Н. В. Ходырева, 2004; М. Kimmel, 2004; J. E. Marsia, 1987; Н. R. Marcus, Sh. Kitayama, 1991).

Совпадение или несовпадение требований конкретных нормативно-ценностных практик, зафиксированных в общественном сознании, с личностно-субъективным выбором ценностных ориентиров определяет специфичность индивидуального восприятия. Многомерность символического пространства и процессы преобразований нарушают устоявшиеся механизмы социальной регуляции, традиционного полоролевого баланса, что создает сложности определения самости и тождественности Я. С ростом дифференциации и индивидуализации у современного человека все больше формируется потребность выделиться из общей массы, отличаться от других. Некоторые авторы (Е. Н. Крылов, А. И. Шендрик) отмечают, что отношения по поводу принадлежности к определенной группе в глобализирующемся обществе становятся все более лояльными, а личностная независимость от них постоянно растет. Культивирование свободного выбора, достижения статуса и материального обеспечения при использовании собственных возможностей приводит не только к признанию индивидуальности, но характеризуется смещением приоритетов, «массовой патологией идентичности» (Е. М. Erikson), утратой способности к эмоциональному общению с другими людьми.

Это примеры нового гендерного поведения, когда происходит инверсия гендерных ролей либо обмен традиционными ролями.

Особенно значимым процесс конструирования и определения системы координат, в рамках которой происходит позиционирование себя во внешнем мире, усвоение норм и ценностей социального мира, выстраивание собственной позиции и направлений индивидуальной активности, становится в юношеском возрасте. Познание себя и окружения, противоречивость внутреннего мира, сложность нахождения самобытности и индивидуальности – признаки взросления (А. И. Ковалева, И. С. Кон, В. С. Мухина, Г. Крайг, Х. Ремшмидт, F. P. Rice), что включает серию выборов, идентификаций и самоопределений (Е. М. Erikson), когда личностный смысл связан с оценкой жизненного значения объективных обстоятельств и действий в них (Д. А. Леонтьев, 1998, 2004). Изучение вопросов личностного самоопределения молодежи выступает актуальной и своевременной мерой научного поиска.

Авторская модель гендерной культуры (ГК) личности представляет собой интегративную структуру и содержит следующие компоненты: гендерная картина мира (ГКМ) как система ценностно-смысловых представлений; гендерная идентичность (ГИ) как интегратор различных элементов Я-структуры; гендерно-ролевая позиция (ГРП) как готовность самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, при этом каждый элемент характеризуется своеобразием проявлений свойств динамичности, вариативности и изменчивости [6]. Ценностно-смысловое значение компонентов ГК выступает как процесс и результат активно-деятельностного осмысления факторов социальной среды в рефлексивно-оценочном преломлении индивида.

Формально-критериальное содержание гендерной культуры может рассматриваться через составляющие (когнитивный модус – информационно-смысловое наполнение, эмоциональный модус – эмоционально-оценочные элементы, поведенческий модус – регуляторно-деятельностные ингредиенты). Результатом их реализации выступают: гендерная компетентность (ГКм) в виде осведомленности и знания, уточняющего и расширяющего диапазон базового уровня (первичной) гендерной картины мира, гендерная чувствительность (ГЧс) как оценка себя и другого на основе осмысления и рефлексии в процессе идентификации, гендерная коммуникативность (ГКн), определяющая выбор конкретной гендерно-ролевой позиции (традиционной или эгалитарной) в социально-коммуникативном взаимодействии с представителями своего и противоположного пола.

В своем конкретно-смысловом наполнении гендерная культура базируется на признании ценности себя (Я-образ, Я-концепция) и ценностей социаль-

ного мира (Я-другие, окружение) в системе общих и гендерных идентификационных признаков (устойчивость/неустойчивость) и совокупности ориентиров (толерантность, автономность, ориентированность, ценностность) в пространственно-временном континууме (прошлое – настоящее – будущее, близость – отдаленность) на основе выбора и принятия индивидом позиций (доминирование – равноправие – подчинение) для согласования совместных действий. Гендерная культура раскрывается и проявляется в совокупности отношений, определяемых социокультурными феноменами (нормы, стандарты, правила), направляющими личностный спектр гендерно-ролевых и ценностно-смысловых позиций. Это определенная форма толерантности как принятие себя и других, основанная на признании сходства/отличия при включенности в социальное и временное пространство.

Для подтверждения теоретических и гипотетических предположений были исследованы показатели гендерной культуры на репрезентативной выборке (студенческая молодежь – 1964 человека, из них: 519 юношей и 1445 девушек, возрастной диапазон – от 17 до 25 лет в разных регионах Беларуси – Минск, Бобруйск, Полоцк) с применением комплекса методик диагностического характера. В работе использовались методики «Кто Я?» (М. Kun, Т. McPartland, модифицированные Т. В. Румянцевой и Г. В. Вержибок), шкала «маскулинность/феминность» (FPI), «ВИКТИ» – виды и компоненты толерантности/интолерантности (Г. Л. Бардиер), авторские разработки для изучения социальной (групповой), гендерной и временной идентичности, ценностных ориентиров и предпочтений, удовлетворенности жизнью.

Анализ полученных результатов проводился с помощью прикладной программы SPSS 11.0 на основе факторного анализа, целью которого являлись группировка, структурирование и компактная визуализация полученных данных, сопоставление факторных структур по каждому оцениваемому объекту. В связи с большим объемом данных представлены обобщенные характеристики, где основной акцент сделан на детализацию структурно-содержательных параметров. Теоретические положения подтверждены в результате факторизации данных с массивом изучаемых признаков и заданными выборками (при значении от 0,5). Были выделены следующие элементы характеристик гендерной культуры:

- блок идентификационных ориентиров (тождественность и целостность Я-образа как сформированность Я-концепции при выделении личностной и гендерной идентичности через сопоставление оценочных суждений о себе и гендерных группах);

- блок пространственно-временных ориентиров (социально-групповые и временные приоритеты как социальная и временная идентичность на основе сопо-

ставления статусно-ролевых и темпоральных соотношений);

- блок ценностно-смысловых ориентиров (ценностные приоритеты индивидуального и социального порядка, их структуризация и иерархизация);

- блок результативности (удовлетворенность жизненными сферами).

По результатам проведения факторного анализа в группах, разделенных по полу, выявлено группирование переменных по пяти факторам (вследствие анализа точечной диаграммы и сравнения различных моделей) и введено граничное значение (0,4) выводимых нагрузок. Величины факторных нагрузок свидетельствуют об относительной устойчивости вхождения шкалы в каждый из приведенных ниже факторов (табл.), которые неравноценны по своему значению. Факторный анализ показал, что структура матрицы имеет достаточно большую размерность. Несмотря на имеющуюся тенденцию наличия одинаковых по содержанию шкал, они являются разными по своему смысловому наполнению.

Анализ состава значимых факторов и характер распределения объектов оценивания позволили получить информацию о степени выраженности и структурно-содержательном характере изучаемых признаков в юношеском возрасте. Переменные рассматриваются в соответствии с ключом методик.

Фактор 1 «Идентификационные ориентиры» включает структурно-оценочные параметры Я-образа и интегративный показатель личностной идентичности. Отмечается, что в гендерных группах варьирует только последовательность представления шкал и выраженности признаков идентичности, при этом у девушек не зафиксировано «рефлексивное Я», у юношей – «рефлексивное Я» и «перспективное Я».

Фактор 2 «Групповая идентичность» в женской группе выявил «социально-групповые ориентиры» и объединил переменные «статуса других» (,907), «временной интегрированности» (,744), отношение к женской (,634) и мужской (,563), смешанной (,615) группам, к «чужим» (,612) и «близким» (,572), переживание «прошлого» (,547), «настоящего» (,517) и «будущего» (,482) времени, «ролевую децентрацию» (,485). В группе юношей фактор 2 означал «Временную идентичность» и охватывал «временную перспективу» (-,860), «ориентированность» (,841), «принятие других» (-,799), самооценку во временном (-,761) и социальном (-,687) пространстве, «автономность» (,720), отношение к «близким» (,587), включенность во временное пространство (-,486).

В фактор 3 «Временная идентичность» у девушек вошли такие переменные, как «временная перспектива» (,844), «ориентированность» (-,823), «принятие других» (,662), включенность во временное пространство как оценивание (,584) и самоощущение себя

Таблица. Факторная модель распределения структурных компонентов гендерной культуры
(в зависимости от пола респондентов)

Факторы	Фактор 1		Фактор 2		Фактор 3		Фактор 4		Фактор 5	
	муж.	жен.	муж.	жен.	муж.	жен.	муж.	жен.	муж.	жен.
Группы										
Гендерное Я	,642	,557								
Социальное Я	,719	,718								
Коммуникативное Я	,438	,522								
Перспективное Я		,527								
Структура идентичности	,982	,986								
Целостность	,920	,915								
Значимость	,914	,936								
Окрашенность	,934	,921								
Оценка идентичности	,988	,988								
Интегрированность	,997	,994								
Близкие			,587	,572						
Чужие				,612	,665					
Мужская группа				,563	,633					
Женская группа				,634	,583					
Смешанная группа				,615	,750					
Автономность			,720			-,495				
Самооценка-среда			-,687			,465				
Оценка окружения									,528	
Ролевая децентрация				,485	,421					
Статус других				,907	,851					
Принятие других			-,799			,662				
Прошлое время				,547	,641					
Настоящее время				,517						
Будущее время			,449	,482						
Ориентированность			,841			-,823				
Самооценка-время			-,761			,572				
Оценка времени			-,486			,584				
Временная центрация									-,420	
Временная интегрированность				,744	,587					
Временная перспектива			-,860			,844				
Межпоколенная толерантность										,525
Гендерная толерантность										,524
Межличностная толерантность										,609
Межэтническая толерантность										,639
Межкультурная толерантность										,629
Общая толерантность							,530			,934
Гражданственность									-,542	
Индивидуализация									-,572	
Социальная удовлетворенность							,579	,647		
Личностная удовлетворенность							,636	,673		
Межличностная удовлетворенность							,603	,633		
Семейная удовлетворенность							,562	,548		
Трудовая удовлетворенность							,563	,630		
Образовательная удовлетворенность							,557	,582		
Общая удовлетворенность							,892	,979		

во времени (.572). В юношеской группе в факторе 3 «Групповая идентичность» переменные распределились таким образом: значимость «статуса других» (.851), отношение к смешанной (.750), мужской (.633) и женской (.583) группам, к «чужим» (.665) соотносятся с переживанием «прошлого» (.641) и «временной интегрированностью» (.587).

По фактору 4 «Результативность» в моногруппах студентов специфично только по распределению признаков внутри фактора: у девушек более значимым (3 место по весовой нагрузке) оказались «социальная» (.647) и «образовательная» (.582) удовлетворенность, у юношей – «межличностная» (.603) и «семейная» (.562) сферы, включая и показатель общей толерантности (.530).

Фактор 5 «Толерантность» у девушек отражает все элементы данного критерия, где значимыми выступают ценность терпимости (.934), кросс-культурные параметры («этнос» .639 и «другая культура» .629), «отношения с другими» (.609), рядоположен с межпоколенческим параметром (.525) и отношением к другому полу (.524). У юношей в факторе 5 «Ценность» существенными оказались такие приоритеты, как «престиж государства», «общественные организации», «ответственность» как показатели уровня «гражданственности» (-.542) и указывающие на этап «индивидуализации» (-.572) при включенности в социальное пространство – «оценка других» (.528), опосредованных возрастными рамками (.491).

Возраст и место (столица/регион), семья (полная/неполная) и образование (1–5 курс) как частные элементы, включенные в параметры, опосредующие структуру гендерной культуры, в данной системе объединительных характеристик большого значения по факторам не имели. В изучаемых монополюсовых группах ярко выраженных гендерных признаков при анализе данных не зафиксировано, кроме несколько большей весовой нагрузки по «гендерному Я» у юношей (.642) по сравнению с девушками (.557). При сравнении показателей по весовым нагрузкам внутри факторов отмечается традиционное предпочтение своей половой группы у всех студентов, причем «смешанные группы» более значимы для юношей (.750 против .615 у девушек). У девушек замечено превалирование статусного значения других (.907 – соотносимо с юношами – .851) и временной интегрированности (.744–.587), социальная идентичность лидирует по отношению к переменным временным перспективам, причем блок «ценность» и конкретные социальные ценности у них не сформированы. Для юношей в большей степени характерны автономность (.720 – соотносимо с девушками – .495), ориентация на прошлое время (.641–.547) и принятие других (.799–.662), более значимыми выступают самооценка и автономность, но блок «толерантность» как ценностный приоритет отсутствует, показывая связь

лишь с результирующим показателем (фактор 4). Тем самым раскрыты признаки сформированности компетентности, сенситивности и коммуникативности в области социальных и личностных приоритетов студентов, определяющих их общую и гендерную культуру:

- у девушек принятие других, которое выражено направленностью на равновесное значение отношения к окружающим, связывается с высокой автономностью, временной локализованностью в настоящем времени и позитивным переживанием прошлого, однако проблемное поле обозначено в приоритетах «ценности»;

- у юношей при слабой выраженности «толерантности» ориентация на будущее и «близких», высокая включенность и принятие социального окружения позволяют сформировать автономность как качество независимости и самостоятельности, ориентироваться на перспективу своего дальнейшего развития;

- сформированность идентичности позволяет перейти от ориентирования на внешние атрибуты к ее содержательно-смысловым компонентам и опосредует рефлексивный механизм принятия других, что повышает позитивность отношения к себе и окружающим, образуя единство «Я-образа» и целостность Я-концепции;

- построение и реализация жизненных ценностей в юношеском возрасте имеет нелинейный характер и проявляется в идеализации собственных возможностей (значимость будущего), доминировании индивидуализации и сдвиге от ценностно-ориентационной доминанты к целерациональной, определяя направленность действий и пути развития личности;

- оценивание социального окружения и сопоставление ценностей ин-групп и аут-групп (своих и чужих) позволяют выстраивать определенную гендерно-ролевую позицию и модель поведения, обеспечивая удовлетворенность разными сферами жизни и устойчивую социальную интеграцию.

Происходит актуализация содержательно-смысловых граней субъективных образов, перераспределение времени жизни из менее ценной его составляющей в более ценную (Е. П. Белинская, 1999), что может служить не только показателем личностного развития, но и статуса идентичности (А. В. Серый, 2002), что в юношеском возрасте связано со степенью поиска себя, реализованности жизненных смыслов и наличием перспективы в будущем (Е. Б. Весна, Д. Ю. Правник, 2009). Оформленность идентификационных (личностных и социальных, гендерных и временных) признаков позволяет выделить базовые приоритеты субъективной культуры, ответственные за социальное поведение. Многие из этих элементов проявляются вместе, формируя модели установок, норм, убеждений – «элементарные формы социального поведения» (Fiske, 1992) и образуя культурные синдромы направленности лично-

сти на индивидуализм/коллективизм, традиционализм и новаторство [7], в связи с чем возможно построение типологии гендерной культуры.

Представленные данные позволяют утверждать, что построение подобной модели гендерной культуры действительно возможно, описывая Я-концепцию и ценностные предпочтения как единство устойчивого и изменчивого, как интегрирующее личностное образование. Это приводит к согласованности действий и поведения, овладению культурой общения полов, способствует разнообразию индивидуально-типологического и полоролевого репертуара, являясь эффективным средством социального становления личности.

Формирование позитивного отношения к себе и другим базируется на признании многообразия идентичностей и гендерно-ролевого поведения. Это возможно в ходе специально организованной деятельности, направленной на расширение области осознанности действий [8], включения и расширения идентификационных механизмов при наличии оптимистического мироощущения, устойчивости ценностных мировоззренческих ориентиров как нормы жизнедеятельности и интеграции в социокультурном пространстве. Происходит «расколдовывание мира», или «очеловечивание» отношений между полами (М. Вебер), которые превращаются в отношения «взаимной ответственности», или «отношения сознающей свою ответственность любви». Готовность к диалогу становится одним из универсальных показателей зрелости гражданской позиции личности и включает в себя направленность на поиск смысла гуманистических ценностей, возможность субъективно воспринимать любой материал, определять «границы иных мнений» (М. М. Бахтин).

Превращение системы высшего образования в социальный институт, ответственный за наследование образовательных, духовных и культурных традиций,

за сохранение и приумножение «интеллектуального потенциала страны» (Н. Д. Никандров), возможно лишь при условии удовлетворения ведущей потребности личности студента вуза – потребности в персонализации на основе паритета «второго» пола и «личностного образца», ориентированного на ценности смысла жизни, творчества, сотрудничества, семьи, взаимоуважения, профессионализма (М. В. Бояркина, 2007). Исследование гендерной идентичности как системообразующего фактора гендерной культуры личности, конструирование персональной системы ценностей и рефлексия прошлого с признанием собственных ожиданий относительно будущего предполагает выработку позитивного направления процесса образовательной социализации студенческой молодежи. Всесторонний анализ данной проблемы позволит найти средства практической реализации новаторских идей, способствующих гармонизации гендерных отношений.

Список литературы

1. Киммел, М. Гендерное общество / М. Киммел; пер. с англ. – М., 2006. – 464 с.
2. Российский гендерный порядок: социологический подход / под ред. Е. А. Здравомысловой, А. А. Тёмкиной. – СПб., 2007. – 306 с.
3. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М., 1995. – 323 с.
4. Пфау-Эффингер, Б. Опыт кросс-национального анализа гендерного уклада / Б. Пфау-Эффингер // Социологические исследования. – 2000. – № 11. – С. 24–35.
5. Сажина, Л. В. Современная гендерная культура: кросс-культурный анализ брачно-семейного сегмента: монография / Л. В. Сажина. – Ростов н/Д, 2008. – 204 с.
6. Вержибок, Г. В. Модельная форма организации гендерной культуры / Г. В. Вержибок // Вестник РУДН. Сер. Психология и педагогика. – 2010. – № 2. – С. 56–61.
7. Триандис, Г. К. Культура и социальное поведение: учеб. пособие / Г. К. Триандис; пер. В. А. Соснин. – М., 2007. – 384 с.
8. Пчелинцева, И. Г. Построение толерантной среды в образовательном пространстве высшего учебного заведения: автореф. ... д-ра пед. наук / И. Г. Пчелинцева. – СПб., 2006. – 45 с.

Аннотация

В статье раскрываются структурно-содержательные параметры феномена современного мира – гендерной культуры, дается развернутый анализ явления в связи с трансформацией характера гендерных отношений. Представлены элементы авторской модели гендерной культуры и выделены позиции новых ценностных ориентиров молодежи. Определяется характер включения в личностное пространство студенчества модифицированных канонов мужского и женского поведения.

Summary

The article describes the structural and substantive parameters of the phenomenon of the modern world – gender culture, provides a detailed analysis of the phenomenon in connection with the transformation of the nature of gender relations. Presents the elements of the author's model of gender culture and highlight the position of new values-based youth. Determined by the nature of inclusion in the personal space of the students modified the canons of male and female behavior.